

Carlos Jorge Ferreira Casal

Disortografia:
A escrita criativa na
reeducação da escrita

Universidade Fernando Pessoa
Porto, 2013

Carlos Jorge Ferreira Casal

Disortografia:
a escrita criativa na
reeducação da escrita

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2013

Disortografia:
a escrita criativa na
reeducação da escrita

(Carlos Jorge Ferreira Casal)

Dissertação apresentada à
Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para
obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação – Educação
Especial, Domínio Cognitivo e
Motor, sob orientação do Professor
Doutor Rui Torres

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado foi possível graças à amabilidade e disponibilidade de várias pessoas, as quais manifesto os meus sinceros e reconhecidos agradecimentos. Tenho, no entanto, a destacar a minha querida esposa e aos meus filhos pelo apoio e compreensão e, em particular, ao Professor Doutor Rui Torres, a quem devo a orientação da mesma, e à Professora Doutora Susana Marinho.

A todos um muito obrigado.

RESUMO

Desde os primeiros traços simbólicos até à composição de um texto, a aquisição da escrita é uma competência que se reveste por diversas dificuldades. Estas, apesar de ocorrerem de forma natural ao das diversas etapas da aprendizagem da escrita, também podem ser originadas por diversos fatores intrínsecos ou extrínsecos ao sujeito.

A disortografia, perturbação específica da composição escrita, caracterizada pela falta de vontade de escrever ou a apresentação habitual de textos curtos, desorganizados e com diversos tipos de erros de omissão, substituição, inversão, adição, sintaxe e semântica inadequada em jovens que, nas palavras dos professores e pais, poderiam fazer muito melhor, poderá ser um dos fatores que leva a esta dificuldade. Tratando-se de uma perturbação muitas vezes encoberta por uma ótima capacidade leitora e QI elevado, a investigação tem-nos demonstrado que muitos jovens tardiamente ou nunca são diagnosticados ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

O presente trabalho pretende implementar um programa de reeducação da composição da escrita, desenvolvido a partir de atividades e estratégias da escrita criativa, num jovem de dez anos diagnosticado com disortografia a fim partilhar estratégias e *know-hows* de atividades oriundas da escrita criativa e provocar alterações no âmbito da composição escrita designadamente no que concerne à extensão do texto, organização, variedade semântica e sintaxe, e redução da ocorrência de erros.

ABSTRACT

From the first symbolic traces to the writing of a text, the acquisition of writing is a skill that is surrounded by several difficulties. These, though they occur naturally in the various stages of learning to write, can also be caused by several intrinsic or extrinsic factors.

The dysorthographia, a specific disorder of written expression, characterized by the unwillingness to write or usual presentation of short, disorganized texts and with different types of errors of omission, substitution, inversion, addition, inadequate syntax and semantics in young people who, in the words of teachers and parents, could do much better, can be one of the factors that lead to this kind of difficulty. In the case of a disturbance often overshadowed by a great reading capacity and high IQ, research has shown us that many young people are later or never diagnosed throughout the process of teaching and learning.

This work intends to implement a program of reeducation of written expression, developed from the activities and strategies of creative writing, on a ten years old pupil diagnosed with dysorthographia in order to analyze changes within the written expression regarding the length of the text, errors, organization, syntax and semantics.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
ÍNDICE	1
INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	15
CAPÍTULO I – A ESCRITA	15
1.1 INTRODUÇÃO.....	15
1.2 A ESCRITA	15
1.3 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....	16
1.4 CAUSAS ASSOCIADAS ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ESCRITA ..	21
1.5 PRODUÇÃO DE TEXTO	27
1.6 CONCLUSÃO	30
CAPÍTULO II - A DISORTOGRAFIA.....	31
2.1 INTRODUÇÃO	31
2.2 A DISORTOGRAFIA	31
2.3 CONCEITO E DEFINIÇÃO.....	33
2.4 COMORBIDADES.....	37
2.5 CAUSAS.....	39
2.6 CARACTERÍSTICAS	41
2.7 TIPOS DE DISORTOGRAFIA	45
2.8 CONSEQUÊNCIAS	46
2.9 SINAIS DE ALERTA E REFERENCIAÇÃO	49
2.10 DIAGNÓSTICO	51
2.11 AVALIAÇÃO	54
2.12 INTERVENÇÃO E REEDUCAÇÃO	57

2.13 CONCLUSÃO	62
CAPÍTULO III - CRIATIVIDADE E ESCRITA CRIATIVA	64
3.1 INTRODUÇÃO.....	64
3.2 CRIATIVIDADE.....	64
3.3 ESCRITA CRIATIVA	65
3.4 PERSPETIVA HISTÓRICA DE ESCRITA CRIATIVA	67
3.5 ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES DE ESCRITA CRIATIVA	69
3.6 CONCLUSÃO	77
PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	79
1. INTRODUÇÃO	79
2. PARTICIPANTES	79
3. METODOLOGIA	82
4. INSTRUMENTOS.....	84
5. PROCEDIMENTOS	86
PARTE III – APLICAÇÃO DO PROJETO DE REEDUCAÇÃO	88
1. INTRODUÇÃO	88
2. ESTRATÉGIAS, INSTRUMENTOS E OUTROS	88
3. DIÁRIO DE BORDO.....	90
3.1. SESSÃO DE PREPARAÇÃO.....	90
3.2. SESSÃO UM - DESMISTIFICAR A DISORTOGRAFIA.....	92
3.3. SESSÃO DOIS - DESEJOS COM PALAVRAS	93
3.4. SESSÃO TRÊS - PLANIFICAÇÃO DO TRABALHO.....	94
3.5. SESSÃO QUATRO - PROCESSO DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA	96
3.6. SESSÃO CINCO - PALAVRAS OU PALAVRAS.....	96
3.7. SESSÃO SEIS - ADJETIVO (CARATERÍSTICA)	97
3.8. SESSÃO SETE - INTRODUÇÃO, DESENVOLVIMENTO E CONCLUSÃO.....	98
3.9. SESSÃO OITO - DIÁLOGOS.....	99
3.10. SESSÃO NOVE - A MINHA PERSONAGEM	100
3.11. SESSÃO DEZ - REVISÃO	100

3.12. SESSÃO ONZE - PARA ESCUTA E OLHA.....	101
3.13. SESSÃO DOZE - OS PRIMEIROS PROGRESSOS.....	102
3.14. SESSÃO TREZE - AVALIAÇÃO DO TRABALHO DO JOÃO.....	103
3.15. SESSÃO CATORZE - QUASE NO FIM	104
3.16. SESSÃO QUINZE - ÚLTIMA SESSÃO	105
3.17. APONTAMENTOS INCLUÍDOS POSTERIORMENTE AO DIÁRIO	106
4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	106
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES FUTURAS.....	112
BIBLIOGRAFIA	116
ANEXOS	133
Sessão um	134
Sessão dois.....	138
Sessão três	143
Sessão quatro	148
Sessão cinco.....	152
Sessão seis.....	159
Sessão sete	163
Sessão oito	169
Sessão nove.....	172
Sessão dez.....	176
Sessão onze.....	180
Sessão doze	186
Sessão treze	190
Sessão catorze	193
Sessão quinze	196

- Quanto gostas de ti de 1 a 5?
- 2
- O que gostas mais em ti?
- Nada.
- O que gostarias de mudar em ti?
- Tudo.

(Entrevista com uma aluna que, de acordo com o teste de despiste de dislexia, não foi diagnosticada com dislexia cometendo, contudo, imensos erros na ortografia, planificação de texto e exposição de ideias.)

INTRODUÇÃO

Este estudo centra-se fundamentalmente em três grandes áreas: a aquisição da escrita, a perturbação específica de composição escrita, a disortografia, e a escrita criativa, nomeadamente no contributo de algumas atividades e estratégias de escrita criativa que poderão auxiliar na elaboração de um programa de reeducação de composição escrita de um jovem diagnosticado com disortografia.

A realização deste estudo deve-se à constatação da disortografia ainda ser um distúrbio pouco explorado e de existirem poucos programas de reeducação especificamente direcionados para crianças e jovens diagnosticados com o mesmo. Ao longo de décadas a investigação referente às dificuldades e distúrbios de aquisição da linguagem demonstrou uma preferência relativamente ao processo de aquisição da leitura e na correspondente implementação de atividades, estratégias e programas reeducativos da leitura. Pretendemos dar um contributo conceptual e metodológico em relação aos estudos e programas de reeducação de composição escrita realizados até ao momento, baseado no desenvolvimento da consciência fonológica, concordância grafema-fonema e separação silábica, através de atividades de organização textual, planificação dos textos, seleção de vocabulário, revisão e avaliação do trabalho desenvolvido.

No que concerne às motivações para a realização desta investigação, como disléxico (com traços e/ou repercussões na composição escrita) ao longo dos últimos treze anos temos vindo a pesquisar e estudar as dificuldades de aprendizagem referentes às perturbações da aquisição de linguagem, nomeadamente a dislexia, disortografia, disgrafia, e, mais recentemente, a discalculia e disnomia. Deste nosso interesse nasceu a possibilidade de acompanhar crianças e jovens diagnosticados predominantemente com dislexia, surgindo a referência a uma disortografia ou disgrafia sempre como adjacente à perturbação “principal”. Desenvolvemos diversos trabalhos no âmbito da reeducação leitora de jovens com dislexia, reeducação de traço gráfico e correção ortográfica em jovens diagnosticados também com disgrafia, ou “dislexia digráfica” como muitas vezes ouvimos, e a reeducação de composição escrita de jovens diagnosticados com disortografia, ou seja, características e traços disléxicos na sua composição escrita.

Ao longo dos anos a trabalhar com crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem no âmbito de leitura e escrita deparamo-nos por diversas vezes com a necessidade de estudar e analisar programas e atividades já existentes relativas à dislexia, disgrafia ou disortografia; rever os programas/planificações anteriormente construídos; reformular estratégias e atividades desenvolvidas; para, finalmente, planificar e criar novas estratégias e materiais com o intuito de desenvolver programas de reeducação específicos às características de cada indivíduo. Nesta nossa senda verificamos sucessivamente a falta de programas reeducativos específicos à disortografia. A disortografia, este parente pobre na investigação referente ao processo de aquisição da linguagem, como Montgomery (1997, p. 14) afirma, surge sucessivamente como parte integrante ou manifestação da dislexia.

Investigamos, refletimos e experimentamos diversas estratégias e atividades com os nossos alunos diagnosticados com disortografia, até nos depararmos com algumas atividades de escrita criativa. Depois de termos participado em diversos *workshops* de escrita criativa, pesquisado e investido em diversos materiais relativos ao assunto, implementamos estas atividades e estratégias nos nossos programas de reeducação direcionado para a composição escrita, tendo verificado melhorias em diversas áreas da escrita, nomeadamente no âmbito da exposição de ideias, organização textual, planificação das ideias com manifestações visíveis ao nível da correção linguística e extensão dos textos apresentados. Por outras palavras, a escolha do tema alicerçou-se na nossa experiência na implementação de atividades e estratégias de escrita criativa, no acompanhamento de alunos no terceiro ciclo e ensino secundário diagnosticados com dislexia e/ou disortografia.

Posteriormente a este trabalho realizado com jovens surgiu a possibilidade de acompanhar um jovem com dez anos, encaminhado pela mãe e pela docente de educação especial que o acompanha, para desenvolver também com ele um trabalho de reeducação da composição escrita semelhante ao desenvolvido anteriormente. Apesar da inexperiência do investigador em investigação e trabalho com jovens nesta faixa etária, aceitamos o desafio baseado apenas na informação de que este jovem foi referenciado com necessidades educativas especiais na entrada do primeiro ciclo devido a um atraso de desenvolvimento de linguagem global, tendo-lhe sido diagnosticado inicialmente

uma dislexia e posteriormente uma disortografia. Fazendo fé que qualquer jovem que tenha sido diagnosticado com dislexia ou disortografia pode e consegue aprender a ler e a escrever, desenvolvemos o presente projeto de investigação e intervenção na procura de obtenções de melhorias neste caso particular.

No que respeita à definição do problema, de acordo com as palavras de Merriam (2002, pp. 11-12), havendo necessidade de selecionar dentro da nossa curiosidade e interesse geral um único problema passível de ser investigado, no nosso caso particular a respeito do trabalho desenvolvido no âmbito de dislexia, disgrafia e disortografia, circunscrevemos a nossa investigação ao âmbito de disortografia. Esta nossa decisão fundamenta-se, por um lado, pela escassez e informação ainda relativa a este distúrbio, escassez esta corroborada por Montgomery (1997, p. 14), e, por outro lado, na pretensão em desenvolver um programa de reeducação da composição escrita.

Como já expusemos anteriormente, as crianças e jovens diagnosticados com disortografia apresentam traços de dificuldades característicos no âmbito de composição escrita e, apesar de muito comuns ao longo da aquisição da escrita, também muito particulares no traço e forma das palavras e na organização textual. Estes jovens apresentam dificuldades na elaboração de uma composição, não por défice cognitivo, teimosia ou distração, mas por causas diversas e intrínsecas ao próprio sujeito. Eles costumam apresentar mesmo após de muito esforço textos curtos caracterizados por diversos tipos de erros ortográficos, semânticos e sintáticos, falta de organização ou encadeamento de ideias tornando-se a leitura ou interpretação destes textos muito difícil.

Partindo do pressuposto que o objetivo de um projeto de investigação é a declaração da direção que se estabelece para a pesquisa (Creswell, 2007, p. 100) seguimos em referência às palavras desafio lançadas por Yin (2004 p. 36) escolhendo um tópico que acreditamos que valha a pena ser pesquisado. Este trabalho visa explorar a possibilidade de se recorrer a um programa delineado no âmbito de escrita criativa, nomeadamente, algumas atividades e estratégias de escrita criativa, na reeducação da composição escrita de um jovem de dez anos diagnosticado com disortografia. Pretende-se fundamentalmente implementar um programa de reeducação ao longo de 15 sessões,

duas sessões por semana, que possa apresentar as atividades e estratégias de escrita criativa como ferramentas na produção de textos ao nível de extensão; correção ortográfica, semântica, sintática e organização e encadeamento de ideias.

Referente às questões de investigação e baseando-nos de acordo com a afirmação de Saunders et al. (2000, p. 92) e Creswell (2007, p. 117-118), o sucesso do projeto de investigação depende da correta e clara formulação da questão de investigação. A nossa principal questão de investigação é a que se segue:

A implementação de um programa de reeducação baseado no desenvolvimento de atividades e estratégias de composição no âmbito de escrita criativa melhora a composição escrita de um jovem de dez anos diagnosticado com disortografia ao nível da extensão e organização textual, bem como na correção ortográfica, semântica e sintática?

Desta questão geral, que orienta todo o projeto de investigação, emanam as questões secundárias, mais específicas, associadas a cada um dos objetivos que norteiam a investigação:

A implementação de um programa de reeducação baseado no desenvolvimento de atividades e estratégias de composição no âmbito da escrita criativa melhora a composição escrita de um jovem de dez anos diagnosticado com disortografia ao nível da extensão textual?

A implementação de um programa de reeducação baseado no desenvolvimento de atividades e estratégias de composição no âmbito da escrita criativa melhora a composição escrita de um jovem de dez anos diagnosticado com disortografia ao nível da organização textual?

A implementação de um programa de reeducação baseado no desenvolvimento de atividades e estratégias de composição no âmbito da escrita criativa melhora a composição escrita de um jovem de dez anos diagnosticado com disortografia ao nível da correção ortográfica, semântica e sintática?

Por último, por razões de segurança e preservação da identidade e anonimato da amostra, serão oferecidos dados absolutamente necessários para a investigação relativos à idade, sexo, área geográfica e percurso escolar resumido. Neste sentido, a preservação de anonimato e natureza de amostra poderá não permitir a transferibilidade a todos os outros jovens diagnosticados com disortografia.

Este estudo é constituído por uma introdução, seguida de três partes referentes aos enquadramentos teórico e metodológico de investigação; à implementação de projeto de reeducação e à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, finalizando com as nossas conclusões e implicações futuras.

Dedicada ao enquadramento de investigação, na introdução fazemos uma pequena apresentação sobre a pertinência do estudo, justificando-se a escolha do tema em estudo; as motivações do investigador; definindo os objetivos específicos e gerais de estudo; as correspondentes questões e hipóteses de investigação; limitações; metodologia definida e apresentação da estrutura de dissertação.

A primeira parte, enquadramento teórico, encontra-se subdividida em três capítulos e tem como objetivo sintetizar e analisar algumas temáticas e conceitos relevantes para o estudo. Nesta parte, no primeiro capítulo apresentamos a escrita, a sua aquisição, bem como algumas causas associadas às dificuldades de na aquisição da escrita. Este capítulo integra também um subcapítulo intitulado de produção de texto em que são focadas as capacidades basilares à capacidade de elaboração de um texto, os modelos de processamento de composição de texto; as dificuldades e transtornos associados à aquisição e produção de texto.

No segundo capítulo expomos toda a informação que achamos relevante para um melhor entendimento e compreensão sobre o transtorno específico da composição escrita – a disortografia. Apresentamos o conceito e definição de disortografia ao nível nacional e internacional para uma melhor concetualização sobre o transtorno; revemos os transtornos e défices habitualmente apontados como comorbidade à disortografia; para de seguida analisarmos as causas, características, tipos de disortografia, as consequências resultantes de presença deste distúrbio, os sinais de alerta e referenciação do mesmo. Terminamos este capítulo com a revisão das ferramentas para diagnóstico e

avaliação que dispomos atualmente, bem como o foco de diferentes programas de intervenção e reeducação relativos à composição escrita.

O terceiro capítulo, intitulado criatividade e escrita criativa, é referente à análise sobre o que se considera por criatividade e escrita criativa e à apresentação de uma perspectiva histórica de escrita criativa assim como algumas estratégias e atividades específicas à escrita criativa.

Na segunda parte, no enquadramento metodológico, esclarecemos as nossas opções metodológicas, como o paradigma de investigação; descrevendo e analisando o caso explorado; o processo e instrumentos de recolha de dados relativamente ao modelo metodológico selecionado e ao procedimento de análise de dados.

A terceira parte inicia-se com a apresentação de instrumentos, procedimentos e resultados da aplicação do projeto de reeducação, culminando com a análise e discussão de resultados obtidos com referência aos trabalhos realizados pelo aluno, ao diário de bordo e aos apontamentos tipo estudo de campo.

Na conclusão e implicações futuras resumimos os objetivos e hipóteses levantadas neste estudo, faz a revisão das limitações apontadas anteriormente e as recomendações que daí advêm, e apresentamos as conclusões gerais ao estudo e sugestões para futuras investigações.

Por último são apresentadas as referências bibliográficas que serviram de base para todo o processo de investigação.

Em anexo encontram-se as fichas desenvolvidas nas sessões, o diário de bordo e os quadros de resultados não incluídos no corpo do texto.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nesta parte, que se encontra organizada em três capítulos e correspondentes subcapítulos, propõe-se abordar, no que diz respeito à revisão bibliográfica, as três grandes áreas que servem de base à nossa investigação: a escrita, a disortografia e a criatividade e escrita criativa.

CAPÍTULO I – A ESCRITA

1.1 INTRODUÇÃO

A aquisição de escrita, desde os seus primeiros sinais até ao momento em que decomponemos fonemas e escrevemos com referência a convenções ou aspetos formais de escrita à própria atividade de produção de um texto reveste-se, ao longo de todo o processo de aprendizagem, de inúmeros problemas e dificuldades que nem sempre são sinais da presença de um distúrbio. Diversos estudos demonstram que estas dificuldades fazem parte do processo de aquisição e aprendizagem de escrita.

Este primeiro capítulo visa analisar o processo de aquisição de escrita, as dificuldades associadas a este processo, predominantemente as causas associadas às dificuldades de aquisição e competência da composição escrita em alunos de uma forma geral e, em particular, também com dificuldades de aprendizagem na ótica de vários investigadores.

1.2 A ESCRITA

A escrita é uma capacidade a que recorremos em inúmeras atividades do nosso dia-a-dia, por exemplo, para rapidamente elaborarmos um apontamento ou uma lista; redigir um aviso ou informação; expor os nossos pensamentos; descrever acontecimentos; apresentar uma queixa ou reclamação; criarmos uma história para nós ou para publicação; lavrar atas, entre outros. Associada à leitura desde os primeiros momentos da nossa vida, a escrita é um meio de comunicação, socialização e interação fundamental para a sociedade. Contudo, como Günther (2007, pp. 12-18) alerta, estas duas capacidades, sempre tão interligadas ao longo de todo o processo de ensino e

aprendizagem, não são adquiridas de forma automática ou natural. Cada uma exige uma transmissão de conhecimentos e saberes, práticas e situações que inicialmente despertam a curiosidade para a aquisição destas capacidades e que, posteriormente, auxiliam na sua aquisição plena.

A aquisição destas capacidades, que assim se apresentam com um papel muito relevante para o indivíduo, é confrontada algumas vezes, ao longo do processo de aquisição, com obstáculos e dificuldades, frequentemente inerentes à própria aquisição da escrita, outras vezes adjacentes a perturbações, transtornos ou défices.

1.3 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Como relata Montgomery (2006, p. 221), apesar da aquisição da escrita e da leitura aparecerem interligadas ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem e estas se influenciarem ou completarem mutuamente, ao longo de todo o processo de aquisição e aperfeiçoamento de ambas, a escrita é muito mais difícil de ser adquirida do que a leitura. Em concordância com Montgomery (2006), Crenitte (2008, p. 84) acrescenta que o processo da aquisição da escrita exige o desenvolvimento de mais capacidades e competências do que a leitura. A investigadora descreve que enquanto a leitura envolve o reconhecimento de uma palavra em contexto sintático e semântico; a escrita, na falta deste contexto, requer ainda a capacidade de adquirir um código arbitrário e a capacidade de construir palavras e frases enquanto recorda traços fonológicos, linguísticos, semânticos, sintáticos, pragmáticos, regras gramaticais e de composição de texto.

Regendo-se a aquisição da escrita através de um código de símbolos não arbitrário, a aprendizagem desta reveste-se de alguma complexidade e não ocorre de forma imediata ou natural (Martins e Niza, 1998). Moreno (2011, pp. 1-2) e Torres et al. (1997, p. 21) referem que esta aquisição requer a atuação de diversos processos, cada um dos quais se vai completando à medida que tal atuação melhora.

Entre estas capacidades, Almeida e Vaz (2005, p. 33) enumeram, por exemplo, a habilidade para analisar a fonética das palavras e configurá-las em fonemas, a análise cinestética dos sons, recordar de uma forma gráfica ausente (surda ou aglutinada),

sequenciar e ordenar corretamente os sons, associar os processos gráficos e fonéticos e dotar a síntese grafo-fonética de sentido, semântico e gramaticalmente correta. Lúria (1987, cit. in Crenitte, 2008, p. 84) salienta, ainda, a importância do desenvolvimento da capacidade de analisar as palavras, os seus sons e a correta configuração de fonemas e, conseqüentemente, a representação em grafemas na aquisição correta da escrita.

No que diz respeito à aquisição da escrita, há ainda a ressaltar a importância do desenvolvimento da consciência fonológica da escrita, por outras palavras, a percepção de que as palavras são formadas por sons (Mata, 2008, p. 43). Esta consciencialização ocorre inicialmente através de atividades, brincadeiras e jogos de rima, lengalengas, poemas, canções, etc. O conhecimento do nome de uma letra permite, à medida que o processo de aquisição da escrita/leitura decorre, o confronto da representação da letra em diferentes contextos e o desenvolvimento de hipóteses e estratégias cognitivas.

Em relação aos processos cognitivos da escrita, como descreve Selikowitz (2010, p. 92) e Figueiredo (2002, p. 19) a generalidade dos investigadores defende que a aquisição e aperfeiçoamento da escrita se realiza através de duas formas, a via fonológica e a via ortográfica, dependendo estas se a palavra é familiar ou desconhecida à criança na sua forma gráfica.

A via fonológica, também denominada de indireta ou não lexical, recorre à correspondência direta de decomposição de uma palavra oral nos seus fonemas e estabelecem uma relação com os grafemas correspondentes. Esta via é extremamente válida na aquisição correta da escrita nas línguas denominadas transparentes em que existe a correspondência entre o fonema e um grafema. Contudo, tal não acontece quando as línguas são ao mesmo tempo transparentes e opacas. Esta via torna-se insuficiente na aquisição correta da escrita, sendo neste caso apontada a segunda via, a ortográfica, em que o aprendiz recorre às representações ou grafémicas das palavras armazenadas na memória de longo prazo na construção de palavras em que a correspondência não é unívoca e para criar palavras semelhantes.

Sendo, por outro lado, a palavra familiar à criança, esta recorre a um depósito de palavras, semelhante a um dicionário ou sistema léxico, análogo ao processo quando se leem palavras familiares; no caso de palavras desconhecidas, esta discriminação

fonema/grafema decorre num sistema fonológico, em que a palavra é decomposta nos seus fonemas e processados por um “conversor de fonemas-grafemas”, antes de serem reconhecidos na memória intermediária grafémica (Selikowitz, 2010, p. 92).

Como se percebe desta complexidade de condicionantes e condições, todas estas capacidades não se adquirem de um dia para o outro. Quanto a Sim-Sim (2007), o processo de aquisição da escrita requer um treino e presença de uma consciência lexical, sintática e fonológica do sujeito que se adquirem e aprendem pouco a pouco ao longo de toda a vida e, em particular, nos primeiros anos de vida ainda anteriores ao ensino formal da escrita e da leitura. Nestes anos de influência ou contributo e interação da criança com as outras crianças ou adultos que utilizam a escrita, mesmo em contexto informais, a família, a creche e depois o jardim-de-infância desempenham um papel predominante de ativadores de experiências e aprendizagens, tal como a familiarização com o lápis, papel ou o desenho, até aos primeiros estímulos para a escrita, denominada garatuja. Em concordância com Sim-Sim (2006 e 2007), Mata (2008, p. 9) acrescenta que a investigação tem-nos mostrado que o processo de aquisição da escrita numa criança se inicia muito antes do ensino formal apontando como ponto inicial desta aquisição a descoberta da escrita por parte da criança, ainda sem perceber que existe uma mensagem a ela associada.

Citando as Orientações Curriculares do Ministério da Educação (2002, p. 69), Mata (2008, p. 32) refere a possibilidade das crianças por volta dos três anos, que vivem num meio em que convivem com a linguagem escrita, já conseguirem distinguir a escrita de um desenho. Estas crianças vão se apercebendo, desde muito cedo, das características do código escrito e criando “o desejo de escrever algumas palavras”, iniciando muitas vezes este processo com o próprio nome, o nome dos seus amigos. A autora refere ainda que à medida que este processo decorre, é possível salientar a importância da aprendizagem ou perceção, por parte da criança, que a escrita, apesar de ter um código com regras próprias, reproduz o que se diz e permite recordar o vivido.

Por último também Figueiredo (2002, p. 13) afirma que é neste ambiente anterior ao ensino formal da escrita que podemos encontrar cinco condições facilitadoras para a promoção da aprendizagem da escrita (e da leitura), nomeadamente a promoção do

envolvimento formal e neutro dos símbolos gráficos como instrumento vivo de comunicação; a construção de probabilidades de escrita através de pinturas, escritos pictográficos, escritas ideográficas ou fonéticas; a integração da escrita num contexto global de comunicação e, como tal, uma forma de linguagem carregada de significado, tal como a fala, o gesto, a pintura ou o desenho; a apreensão de que a escrita se rege por um conjunto de regras básicas e indispensáveis; e, finalmente, a associação da escrita a outras formas de comunicação através da organização de espaços e a promoção de tempos e atividades no reforço do sentido da escrita como instrumento de comunicação. Todo este processo de aquisição da escrita decorre, segundo o autor, de forma linear para a generalidade das crianças, mesmo em crianças com défices ou distúrbios da linguagem.

Batista, Viana e Barbeiro (2008) assinalaram seis fases de evolução da aquisição da escrita. Na primeira fase, fase da pré-escrita, a criança aborda a escrita como um desenho, lendo riscos e rabiscos como se fossem letras ou palavras. Mata (2008, p. 33) acrescenta que hoje é unânime que estas conceções se apresentam como muito importantes para a posterior aquisição da escrita, podendo-se já nesta fase agir adequadamente para que as crianças consigam aprender a escrever (e ler) sem problemas. Posteriormente a criança apercebe-se que atrás destes sinais e símbolos se encontra uma mensagem e reproduz através de traços, formas tipo letras ou garatuja a escrita até se aperceber que esta tem regras na sua forma e traço, na orientação das letras e organização no papel, como também convenções na associação com outros símbolos/letras. Gradualmente a criança vai reproduzindo e utilizando a escrita, mesmo ainda sem respeitar a totalidade das convenções ou aspetos formais da escrita, no seu quotidiano (Mata, 2008, p. 9)

A partir do momento em que se apercebem da diversidade de grafemas, partem para a segunda fase, a fase pré-silábica, em que símbolos diferentes, ainda parecidos com as letras do nosso sistema, já simbolizam palavras diferentes. Uma vez que a criança ainda não consegue distinguir os códigos alfabéticos e numéricos, nesta fase leem frequentemente letras e números de forma arbitrária (Mata, 2008, p. 14). Na terceira fase, a fase silábica, efetuam uma correspondência sílaba/som com letra/símbolo. Nesta terceira fase as crianças passam de um momento em que ainda só conseguem

corresponder uma sílaba/som a um grafema (fase silábica com fonetização); aperceber-se que uma sílaba tem mais do que um som, conseguindo já escrever palavras com grupos de letras (fase silábica-alfabética) ou, finalmente, representar palavras identificando todas as letras que constituem a sílaba/palavra, embora ainda possam ocorrer erros ortográficos de correspondência (fase alfabética). Um outro aspeto fundamental nesta fase silábica é a capacidade da criança perceber que a escrita não só se orienta em linhas da esquerda para a direita, como também de cima para baixo. (Mata, 2008, p. 36).

Como salienta Mata (2008, p. 37) existem hoje em dia muitas provas científicas que sustentam a existência de uma relação entre o conhecimento do nome das letras no ingresso no 1.º ano de escolaridade como um bom preditor e elemento facilitador no processo de aprendizagem da leitura no ano seguinte. No entanto, para uma correta aprendizagem da escrita, é importante que a criança não se centre demasiado na letra, pois corre o risco de perder a noção, significado e sentido da mesma. Para tal não ocorrer, a aprendizagem das letras deve ocorrer sempre em contexto.

Após ingresso no ensino formal da escrita, Arándiga (1996) explica que este consiste no princípio básico para a aprendizagem da mesma ao estabelecer um programa de expressão escrita que desperte e estimule no aluno o desejo de se exprimir por escrito; atender o ritmo diferenciado de aprendizagem dos alunos; ensinar ou demonstrar métodos que auxiliem na memorização da forma correta das palavras, e o reconhecimento e transposição desta forma noutras palavras. Um destes princípios, consiste também no diagnóstico e acompanhamento da criança com dificuldades de aprendizagem na escrita, devendo a escola e o professor desencadear processos de intervenção e de reeducação com atividades adequadas para cada um dos alunos e das suas características específicas (Arándiga, 1996, p. 102)

Ao desenvolverem-se programas de aquisição da escrita centrados unicamente na letra, corre-se o risco da criança perder a noção da escrita enquanto forma de linguagem com funções e utilizações diversificadas. Mata (2008, p. 37) explica que, nesta fase, apesar das crianças já adquirirem a noção de que a escrita se organiza no plano de cima para baixo e da esquerda para a direita desde muito cedo, pode correr-se o risco da criança,

de forma natural e espontânea ocasionalmente escrever de baixo para cima e da direita para a esquerda, invertendo inclusivamente a orientação das letras, ou seja, reproduzindo a imagem espelho da palavra. Estes “avanços e retrocessos” são normais no processo de aprendizagem e fazem parte do mesmo processo de aquisição da escrita, tanto por vontade da criança de explorar a escrita como por necessidade criativa da mesma.

Finalmente, na implementação de um programa de aquisição da escrita há ainda referência de Weiss e Cruz (2007, pp. 66-68) alertando que para que esta aprendizagem se desenvolva, é necessário que esta ocorra de acordo com três dimensões, nomeadamente a dimensão das possibilidades e limitações orgânicas do aprendente; a dimensão do seu desenvolvimento psico-cognitivo e psico-afectivo; e a dimensão pedagógica. Estas autoras acrescentam que, apesar de qualquer aprendente, mesmo um com um distúrbio de aprendizagem, ser capaz de obter sucesso académico, as dimensões orgânicas, psico-cognitivas, psico-afetivas e sociais encontram condições para o desenvolvimento da aprendizagem se estas se encontram em equilíbrio com as condições que a escola oferece na dimensão pedagógica, local onde se realiza a aprendizagem sistemática.

1.4 CAUSAS ASSOCIADAS ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ESCRITA

Ao longo dos anos 1980 realizaram-se diversos estudos que analisaram e documentaram os processos de escrita e leitura e as dificuldades associadas aos mesmos com a finalidade de apresentar as capacidades fundamentais para uma aprendizagem adequada da escrita e da leitura e a apresentação de estratégias para ultrapassar estas dificuldades (Küspert e Schneider, 2006, p. 9). Contudo, em contraposição a esta investigação, segundo Brandão e Leal (2005, p. 27), até aos fins da década dos anos 1980, a noção de aquisição da escrita que continuou a predominar nos anos iniciais de aprendizagem nas escolas era a do desenvolvimento de habilidades percetuais e de coordenação motora, no desejo de se obter predominantemente uma letra bonita e legível, ou através da memorização de correspondências de grafemas, em vez de se acatarem esforços na prevenção e reeducação de problemas na composição escrita.

Como afirmam Brandenburger e Klemenz (2009, p. 2) a maior parte das crianças quando saem do jardim-de-infância e ingressam no 1.º ciclo do ensino básico apresentam dificuldades na aquisição da escrita (e da leitura). Como tal, ainda não se pode inferir, nesta fase da aprendizagem, que se esteja na presença de um distúrbio da escrita (ou de leitura). As autoras acrescentam que as crianças ao longo de todo o seu processo escolar irão ser confrontadas com dificuldades ou adversidades que dificultam a aprendizagem de uma ou outra competência. Estas dificuldades não requerem o recurso a especialistas na solução das mesmas, mas um trabalho atento, sistemático e repetitivo por parte do professor. Perseverando os problemas, mediante acompanhamento desenvolvido por parte do professor, antes de se chegar a um diagnóstico de distúrbio, podem ser apontadas diversas causas nomeadamente problemas ou perturbações visuais ou auditivas, imaturidade, problemas relacionais com os colegas, professor, escola ou família, ansiedades, défices de atenção (Brandenburger e Klemenz, 2009, p. 2).

Hildyard e Goddar (2008, p. 505) referem que os primeiros sinais da presença de uma desordem ou perturbação na aquisição da escrita podem ser já visíveis logo nos primeiros trabalhos elaborados pelas crianças no primeiro ano. Da mesma opinião, Nordmann (2008, p. 180) acrescenta que já a partir do decurso do primeiro ano de escolaridade se podem verificar estes sinais e a partir do terceiro ano de escolaridade estes sinais já não apresentam qualquer dúvida em relação à presença ou não de uma perturbação, particularmente na aquisição da escrita. Estes sinais podem incluir problemas como a formação de palavras, distribuição e (des)organização do trabalho escrito na folha, repetições, omissões, pontuação incorreta ou inexistente, erros de uso de maiúsculas, escrita em espelho, escrita da esquerda para a direita e a presença de erros ortográficos. As crianças com problemas na aquisição da escrita tendem a demorar mais tempo que os seus colegas na realização das tarefas, acabando por apresentar um trabalho reduzido em relação ao tempo despendido ou extremamente longo, sem ordem ou organização intrínseca.

Lopez-Escribano (2007, cit. in Crinette, 2008, p. 84) e Graham e Harris (2000, cit. in Westwood, 2004, p. 103), afirmam que estas dificuldades no âmbito da aquisição escrita, observadas nestes anos escolares iniciais, se prendem predominantemente a

questões relacionadas com a coordenação dos processos cognitivos e metalinguísticos exigidos na construção de um texto; problemas na aquisição e regulação do processo da escrita, processo este encarregado da planificação, organização, integração da informação e organização de ideias. Estes autores sugerem, como intervenção na reeducação da escrita, a aquisição de estratégias metalinguísticas para uma efetiva planificação, monotorização e revisão do texto.

No que concerne às dificuldades na produção escrita destas crianças, Cooley (2007, pp. 124-126) afirma que elas podem manifestar essas dificuldades em diversas áreas da escrita, nomeadamente no âmbito da legibilidade da escrita, correção linguística ou exposição clara de ideias. Conforme os resultados apresentados por Cooley (2007) em relação a estudos realizados nos Estados Unidos da América no início deste século, estas dificuldades são observáveis em pelo menos 10% das crianças em idade escolar.

Na procura das principais causas da presença de uma desordem na aprendizagem da escrita deparamos com diversos condicionantes, situações, fatores ou causas que podem despoletar problemas na aquisição da escrita, oriundos de estudos no âmbito da pedagogia, saúde, neurologia e psicologia.

Em relação ao desenvolvimento harmonioso da criança, ainda no seu ambiente intrauterino, Porter (2002, p. 163) alerta para a importância deste ocorrer sem influência de condições adversas como é o caso da exposição a substâncias psicoativas, infeções, traumas, a má nutrição da mãe ou má formação do feto.

Contudo, podemos encontrar no momento anterior a este, no próprio momento de conceção da criança, a influência de condições (ou condicionantes) para a existência ou aparecimento de condições que possam despoletar dificuldades na aquisição da escrita, ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Referimo-nos aos fatores genéticos da criança. Hildyard e Goddard (2008, p. 504) e Tacke (2008, p. 153) descrevem, em relação a este fator, casos de crianças que desde a sua formação contêm códigos que despoletam ou podem despoletar dificuldade na aquisição da escrita. Estas condições são herdadas geneticamente e encontram-se inerentes ao próprio código de cromossomas na formação deste novo ser. Algumas destas crianças carregam consigo este código já com as dificuldades na escrita ativas, outras crianças, com os mesmos

códigos não ativos, que contudo podem ser despoletados, ao longo do processo de ensino, devido a fatores biológicos, ambientais, sociais ou psicológicos.

Hildyard e Goddard (2008, p. 504) apontam os fatores biológicos que ao longo do trabalho de parto, parto prematuro, asfixia durante o parto, traumas decorrentes no trabalho de parto, toxinas e reduzido peso do bebê, podem ser sinais de alerta para um atraso de desenvolvimento na aquisição de linguagem em geral e, em particular, também da escrita.

Seguidamente, a criança poderá estar sujeita a fatores sociais adversos que não só poderão interferir na aquisição de linguagem como também despoletar a informação contida no código genético da criança. Hildyard e Goddard (2008, p. 504) enumeram as condições de negligência, abuso, fraca qualidade das interações com adultos, a alimentação escassa ou imprópria nos primeiros anos de vida da criança e Tacke (2008, p. 153) refere igualmente a condição socioeconómica da família.

Hildyard e Goddard (2008, p. 504) sublinham que, a par destes fatores sociais, outros fatores poderão também desencadear uma má aquisição da linguagem ou a informação contida no código genético; como os fatores orgânicos relacionados com o funcionamento dos órgãos, os sentidos e o sistema nervoso central; os fatores psicológicos, que provocam a vulnerabilidade da confiança, autoestima, resiliência da pessoa; e outros fatores específicos, como a organização espacial e temporal, a memória, entre outros.

A par destes fatores, Tacke (2008, pp. 153-154) aponta, de igual forma, mais três fatores que podem desencadear problemas na aquisição da escrita, nomeadamente os fatores cognitivos; os fatores de fraca consciência fonológica e os fatores de défice vocabular e fraca competência gramatical.

Este investigador afirma que, no que concerne aos fatores cognitivos, podemos, por um lado, apontar o aparecimento das primeiras dificuldades na aquisição da escrita relacionado com o desempenho ou capacidade da memória. Da mesma forma Westwood (2004, p. 103), baseando-se nos estudos desenvolvidos por Richards (1999) e Swanson e Siegel (2001), já tinha descrito, na conclusão das suas investigações, o

desempenho ou capacidade da memória como preponderante para o aparecimento de dificuldades na aprendizagem da escrita, nomeadamente a fraca memória de trabalho e, predominantemente, a memória a longo prazo. Por outro lado, Tacke (2008, p. 154) também se refere, no que respeita aos fatores cognitivos geradores de distúrbios ou perturbação, à presença de lesões ou traumatismos cerebrais que afetam uma ou outra área do cérebro.

Hildyard e Goddard (2008, p. 504) lembram que o cérebro está dividido em várias secções, cada uma destas responsável por diferentes domínios e capacidades, nomeadamente a capacidade de falar, descodificar a mensagem oral, o processamento visual, manutenção da atenção e planificação do discurso oral ou escrito. Westwood (2004, p. 103) acrescenta que não só o ato de escrever é cognitivamente mais exigente do que qualquer outra atividade cerebral, como também qualquer outro transtorno numa ou outra área do cérebro poderão desencadear outras dificuldades de aprendizagem e, de forma correlativa, dificultar a aquisição da escrita.

No que diz respeito ao processamento cognitivo de escrita, há ainda a acrescentar que este não se desenvolve de igual forma em todas as línguas, procedendo este de forma diferente nas línguas transparentes em relação às denominadas línguas opacas devido à diferente distribuição de funções das diferentes partes do nosso cérebro.

Karlep (2000, p. 55) define a relação entre grafema e fonema, podendo-se resumir em praticamente todas as línguas de acordo com duas regras. Primeiro, nas línguas transparentes, existe uma concordância entre grafemas e fonemas; segundo, nas línguas opacas, os fonemas variam na sua forma por se regerem de acordo com um grupo de regras ortográficas. O autor descreve que quando a escrita exige um processo de concordância entre fonemas e grafemas, são exclusivamente ativadas as áreas cognitivamente responsáveis pela análise dos fonemas e descodificação de sons; ao invés, quando os fonemas variam com referência a regras ortográficas, o sujeito recorre predominantemente às áreas do lobo parietal e occipital, responsáveis pela aquisição de letras e composição de palavras.

Comparando as atividades cerebrais envolvidas na produção escrita em línguas transparentes e línguas opacas, Karlep (2000, p. 54) remete para os resultados obtidos

através dos estudos da neuropsicologia. O autor (2000, p. 54-55) recorda, a título de exemplo, a situação documentada de um indivíduo de origem polaca que, após ter sofrido um traumatismo nas áreas parietal e occipital, sofreu diferentes alterações na sua produção escrita nas línguas francesa (língua opaca) e russa (língua transparente).

No que diz respeito ao fator da fraca consciência fonológica, Karlep (2000, p. 55) explica que este consiste na fraca capacidade de desmontar uma palavra em unidades mínimas, fonemas, e unir estas até constituírem uma palavra. A este respeito, e tendo em conta as vias de aquisição da escrita apontadas anteriormente por referência a Figueiredo (2002, p. 51), a via fonológica e a via ortográfica, vários investigadores propõem no trabalho de intervenção da perturbação da escrita o aperfeiçoamento da rota não léxica, desenvolvendo as capacidades fonológicas do aluno, ou a rota lexical, que consiste na exercitação do sinal gráfico, isto é a representação léxica da palavra com o seu significado.

Finalmente, Karlep (2000, p. 54) refere-se ainda ao fator de défice vocabular e fraca competência gramatical, fator este que se baseia no resultado obtido por diversos estudos com crianças e jovens com dificuldades na escrita e/ou na leitura e que demonstrou que o campo vocabular destas crianças e jovens é muito mais reduzido, em comparação aos seus colegas congéneres. Estas dificuldades na escrita e/ou na leitura, não se prendendo a uma fraca capacidade de memória ou a algum transtorno cerebral, foram destacadas pelo investigador por se prenderem a um transtorno que impede o reconhecimento e recordação de vocábulos ou regras gramaticais que, de outra forma, já deveriam ter sido interiorizados.

No entanto, Tacke (2008, p. 154) ressalva, por último, que também existem diversos estudos que demonstraram que alguns destes fatores, nomeadamente os de fraca consciência fonológica, défice vocabular e fraca competência gramatical podem surgir tanto como uma causa nas dificuldades na escrita e/ou leitura como também uma consequência destas dificuldades.

1.5 PRODUÇÃO DE TEXTO

Enquanto a escrita, como afirma Citorel e Sanz (1997, p. 120) se trata, *grosso modo*, da codificação ou conversão de significados e sons em sinais gráficos, a produção de um texto, acrescentam os autores, não se pode resumir ao simples ato de traçar letras e formar palavras. Lopez-Escribano (2007, cit. in Crinette, 2008, p. 84) explica que o requisito essencial para a produção de um texto é a organização das palavras, tendo em consideração as relações com significado estabelecidas entre si, o que pressupõe que estas palavras se organizem de acordo com determinadas regras, componham frases que, por sua vez, compõem um texto com a finalidade de transmitir uma mensagem.

Richards (1999, p. 69, cit. in Westwood, 2004, p. 103) sistematiza a produção de um texto como uma árdua tarefa de construção de frases, garantindo os significados e relações destas enquanto o indivíduo usa o vocabulário mais correto sem se esquecer de o pontuar e respeitar as regras de ortografia.

Tal como Santos e Duarte (2001, p. 11) referem, baseando-se em Graham colaboradores (1991), Cruz (1999), Citoler (1996) e Garcia (1998) a elaboração de um texto pressupõe a aquisição gradual de diversas capacidades basilares, tal como a memória, a organização espacial numa folha, a forma correta de expor as ideias, a organização sequencial de ideias, a motricidade fina, etc., até se alcançarem os quatro módulos postos em funcionamento na composição escrita: a composição, a sintaxe, o léxico e o motor. Este processo de construção com significado, tal como observa Figueiredo (2002), é um processo complexo e exige um treino que “não se adquire de um dia para outro” mas que se estende no tempo (p. 18-19). Podemos, no entanto, tal como na aprendizagem da fala, apontar uma série de etapas evolutivas pelas quais todas as crianças passam, de uma forma geral (Moreno, 2011).

O modelo de processamento cognitivo da composição de um texto, apresentado por Santos e Navas (2002, cit. in Crenitte, 2008, pp. 84-85) fornece um modelo de processamento da linguagem que apresenta os processadores fonológico, ortográfico, semântico e contextual como responsáveis na adequada produção escrita. O processador fonológico analisa e armazena a componente fonológica das palavras; o ortográfico armazena a componente gráfica do som ou da palavra; o semântico fornece o acesso ao

significado das palavras; e, por último, o processador contextual submete todo o repertório de mensagens em concordância com o contexto específico e escolhe o significado mais adequado da palavra a ser empregue na frase.

Como mencionam Sadock e Sadock (2009, p. 40), quanto à mestria do uso de linguagem, comparando a linguagem escrita à oral, a escrita é a capacidade mais complexa a ser adquirida entre ambas. Estas dificuldades referem-se, predominantemente, ao âmbito da correção ortográfica, uso correto da gramática e pontuação, e planificação e construção de um texto legível e coerente (Hildyard e Goddard, 2008, p. 504). Richards (1999, p. 69, cit. in Westwood, 2004, p. 103) refere ainda que qualquer estado psicológico que possa afetar a memória de trabalho, como por exemplo a ansiedade ou distração, poderá ser prejudicial em qualquer um destes passos na produção de um texto.

A par das situações referidas anteriormente a respeito da ocorrência de dificuldades na aquisição da produção de um texto, quando nos deparamos com crianças com dificuldades de aprendizagem, Hess e Wheldall (1999, cit. in Westwood, 2004, p. 103) referem que estas apresentam maiores problemas na produção, planificação, edição, e revisão de um texto, em comparação com os seus colegas.

Por exemplo, em relação à investigação desenvolvida por Isaacson (1987, cit. in Westwood, 2004, p. 103) foi possível verificar que estes alunos tendem a passar para a escrita, ainda antes de planificarem o discurso, frequentemente não apresentando as ideias de forma clara ou estruturada; recorrem a frases muito curtas e simples ou, contrariamente frases extremamente longas com inúmeras orações interligadas sem relação entre si; e apresentam-se normalmente muito relutantes em rever o seu texto. Williams (2002, p. 73, cit. in Westwood, 2004, p. 103) observou também que a produção de texto é particularmente mais difícil para estas crianças em comparação aos seus colegas da mesma faixa etária e constatou que mesmo nas tarefas mais simples como a seleção e organização de informação num texto coerente, apresentam-se particularmente mais complicadas para estes alunos. Por último, Topping e colegas (2000, cit. in Westwood, 2004, p. 104) corroboram estas conclusões relativas às dificuldades na produção e organização de texto, demonstrando falta de estratégias

metacognitivas e encadeamento de ideias. Estes investigadores verificaram que o tempo despendido para a planificação de texto apresenta-se como sendo extremamente insuficiente para o objetivo pretendido. Graham e Harris (2003, p. 944) remetem para os resultados obtidos por inúmeros estudos realizados com jovens com dificuldades de aprendizagem e na aquisição da escrita e produção de texto, que demonstraram o efeito positivo na reeducação da escrita através da implementação de um ensino de estratégias metacognitivas, planificação e revisão de texto.

Tendo como referência a sugestão de diversos investigadores e estudos desenvolvidos no âmbito da pedagogia, sociologia e psicologia, este trabalho de reeducação com alunos com dificuldades de aprendizagem deve iniciar-se o mais cedo possível enquanto se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem.

Gregg e Mathers (2002, cit. in Fletcher et al. 2007, p. 250; Westwood, 2004, p. 104) alertam que estes alunos tendem a evitar a tarefa da escrita tanto quanto possível, criando facilmente uma imagem negativa da produção escrita. A falta de prática devido à exclusão dessa atividade em todas as suas tarefas diárias faz com que estas crianças e jovens entrem num ciclo vicioso de fracasso, culminando muitas vezes na falta de confiança, autoestima e na criação de uma imagem negativa de si próprios.

Finalmente, tal como Figueiredo (2002, p. 66) afirma, a única maneira de realmente escrever é escrevendo. Exercitando este processo de forma decorrente e em diferentes situações, o aprendente vai tendo possibilidade de exercitar o que já foi assimilado, confrontando e experimentando hipóteses da escrita. No entanto, como acrescenta Figueiredo (2002, p. 81) na escola não basta solicitar aos alunos que escrevam. Existem atividades facilitadoras de preparação da escrita que podem ser desenvolvidas antes de qualquer tarefa escrita, tal como a recolha de impressões acerca de determinado assunto, a exposição oral de diferentes aspetos a abordar nos textos, ou desenvolver exercícios de concentração, aproveitamento dos erros, pontuar um texto, entre muitas outras, até finalmente se solicitar a produção de textos com alguma finalidade, jornal de parede, jornal escolar, construção de um texto narrativo, ata, notícia, reconto, descrição, retrato, entre outros (Figueiredo, 2002, pp. 82-90).

Como afirma o autor (2002, p. 26) pretende-se que o aluno seja capaz de, no final do seu percurso escolar, criar um tipo de produção de texto livre e o gosto pela escrita. A escola tem, deste modo, a tarefa de apetrechar o aluno com técnicas de produção de texto, que são, repetidas vezes testadas, como o reconto de fatos, a descrição de personagens, contexto social, temporal e espacial, o resumo de ideias ou fatos de um texto e a criação de textos livres a partir de um tema, título ou dados selecionados.

1.6 CONCLUSÃO

Passar de um momento em que ainda não desenvolvemos as capacidades nem a destreza para desenhar as letras, passando pela construção de palavras até à composição de textos coerentes que respeitam as normas semânticas, ortográficas e sintáticas, a criança percorre várias fases na aquisição da escrita. Analisámos este processo de aquisição de escrita, que, apesar de parecer estar interligado ao processo de leitura, é tido como muito mais complexo e difícil do que o anterior, requerendo, por um lado, uma destreza motora para reprodução de grafemas e desenvolvimento de consciência fonológica, e por outro lado também a aquisição de um código arbitrário e a capacidade de construir palavras e frases enquanto recorda traços linguísticos, semânticos, sintáticos, pragmáticos, regras gramaticais e de composição de texto.

Analisámos as causas normalmente associadas às dificuldades em diversas áreas de escrita, no âmbito da legibilidade, correção linguística, exposição de ideias, as causas relativas ao desenvolvimento de habilidades percetuais e de coordenação motora e, em particular, as causas respeitantes a fatores de origem genética; fatores biológicos; fatores sociais; fatores orgânicos; fatores cognitivos; fatores de défice vocabular e fraca competência gramatical; e o fator de fraca consciência fonológica.

Terminámos este capítulo com a descrição de quatro módulos postos em funcionamento na composição escrita: a composição, a sintaxe, o léxico e o motor, assim como as dificuldades de aquisição e competência de composição escrita em alunos de uma forma geral e, em particular, em alunos com dificuldades de aprendizagem.

CAPÍTULO II - A DISORTOGRAFIA

2.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo pretendemos esclarecer o conceito e algumas definições de disortografia antes de abordar as perturbações que habitualmente surgem associadas à disortografia (comorbidades). Seguidamente fazemos uma análise e exposição das causas conducentes à disortografia, as características deste transtorno e, conseqüentemente, os vários tipos de disortografia. Adicionalmente, tendo como referência a revisão bibliográfica em relação ao distúrbio específico de composição escrita, apontamos as conseqüências pessoais e sociais indicadas como decorrentes da presença do distúrbio; os sinais de alerta e momento ou modo de referenciação do distúrbio.

Na última parte deste capítulo apresentamos as ferramentas que atualmente dispomos para o diagnóstico de uma disortografia e os tipos de teste que podemos realizar na avaliação neste tipo de distúrbio. Por fim, analisamos ainda diferentes estratégias e atividades habitualmente realizadas no trabalho reeducativo de acordo com os diferentes tipos de disortografia.

2.2 A DISORTOGRAFIA

Tal como descreve Selikowitz (2010, p. 91) ler e escrever são processos inversos. Enquanto no processo de leitura os grafemas (os símbolos impressos) são convertidos em fonemas (os sons de cada letra); na escrita estes fonemas e as palavras, que desejamos reproduzir no papel, são convertidos em grafemas. Quando a criança pensa acerca da palavra que quer escrever, Tressoldi e colaboradores (2007, cit. in Lamônica, 2008, p. 77) relatam que esta inicialmente pensa nas características acústicas e articulatórias da palavra, ou seja, pensa em sons (fonemas) e não em letras (grafemas). Devido à falta de arbitrariedade na relação entre fonema e grafema para todos os casos da escrita, escrever de forma correta geralmente não é uma tarefa fácil, desenvolvendo-se inclusivamente como uma capacidade muito mais difícil de ser adquirida do que a leitura (Selikowitz, 2010, p. 91).

A dificuldade na aquisição da escrita não se limita a esta arbitrariedade fonema/grafema mas também, como Pereira (1995, pp. 68-70) acrescenta, a três destrezas ou capacidades: caligrafia, expressão escrita e ortografia.

No que concerne à caligrafia, a escrita assume-se como um ato sensório-motor capaz de traçar um determinado conjunto de símbolos com regras de planificação na folha e formas diversificadas, podendo a mesma letra ter duas formas (maiúscula e minúscula) e as letras escreverem-se de cima para baixo, da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda (Mata, 2008, 36).

No que diz respeito à expressão escrita, Pereira (1995, p. 68) explica que não sendo a escrita um processo linear, mas sim recursivo e dependente de uma multiplicidade de conexões semânticas, acústicas, culturais e gráficas, esta faz, ao longo de todas as etapas de criação de texto, o recurso a capacidades de planificação, formulação e correção. Não estando a criança treinada ou familiarizada com estas conexões é expectável a ocorrência de muitas dificuldades ao nível da coesão textual.

Finalmente, Pereira (1995, p. 70) descreve a escrita enquanto ortografia, por outras palavras, pelo domínio de um conjunto de regras suscetível a três tipos de processos: processo normativo, processo fonémico e o processo grafémico. A ortografia como um processo normativo exige da criança não só o conhecimento das regras semânticas e gramaticais da escrita como também o respeito das mesmas ao longo do processo de criação de um enunciado/texto. Como processo fonémico, a ortografia diz respeito às regras subjacentes à correspondência entre fonema e grafema na composição de palavras, variando, por exemplo, a realização do grafema, não só consoante a posição do mesmo na palavra, como também na relação com os demais grafemas que se encontram à sua esquerda ou direita na palavra. Como processo grafémico, a ortografia reporta-se à forma das letras, fazendo recurso ao léxico ortográfico visual armazenado na memória visual permitindo à criança recorrer a este léxico por analogia ao longo do processo da escrita. Contudo, quando estas crianças se confrontam com outras dificuldades ocultas que surgem de forma mais persistente ou duradoura na aprendizagem ou aquisição das normas e regras convencionais da linguagem escrita,

podemos estar a falar não de dificuldades generalizadas mas de um distúrbio da escrita como a disortografia (Lamônica, 2008, p. 78).

Como anteriormente referimos, neste capítulo iremos explicar os conceitos e definições relativos à disortografia, para diferenciar este distúrbio de outros transtornos ou distúrbios que normalmente surgem como comorbidade deste. Ao longo da descrição da disortografia, apresentaremos os fatores e causas que se presumem estar na génese ou desencadeamento deste distúrbio específico da composição escrita, as suas características e os diferentes tipos de disortografia como também as consequências na vida de um indivíduo com disortografia.

Pretendemos ao longo deste capítulo apresentar exemplos e características da disortografia que servirão de sinais de alerta na referenciação e ferramentas para o diagnóstico e avaliação de distúrbio de composição escrita. Finalmente, concluímos este capítulo com a análise de diferentes tipos de intervenção e reeducação aconselhadas por diversos investigadores no trabalho com crianças e jovens diagnosticados com disortografia.

2.3 CONCEITO E DEFINIÇÃO

Apesar de atualmente já existirem muitos trabalhos especificamente relacionados com o transtorno da escrita, a saber também da disortografia, a investigação tem-se sempre mostrado mais interessada pelos problemas na aquisição da leitura – dislexia (Karlep, 2000, p. 54). Montgomery (1997, p. 14) afirma mesmo que ao longo de mais de um século de investigação da aquisição e desenvolvimento da linguagem, os distúrbios relacionados com a escrita (disortografia e disgrafia) têm sido sempre os parentes pobres na relação entre leitura e a escrita.

Como ponto de viragem do foco de investigação, Montgomery (1997, p. 14) aponta o final dos anos 1970, predominantemente devido aos trabalhos desenvolvidos por Frith (1979, 1980, 1983, 1984; Frith & Frith, 1980), trabalhos referentes à natureza, desenvolvimento e dificuldades associadas à aquisição da escrita, surgindo, desde então, inúmeros trabalhos referentes a este transtorno.

Tendo em consideração a investigação relativa à dificuldade na composição escrita, disortografia, ao longo dos últimos trinta anos, muitos estudos recorreram a este conceito ou definição de forma variada ou relativa a outros distúrbios. Por exemplo, Torres e Fernández (2001, p. 75) lembram que a disortografia já recebeu, de forma errónea, denominações do tipo disgrafia disléxica, ou mesmo a equiparação à disgrafia (Nijakowska, 2010, p. 3).

Definimos etimologicamente o conceito de disortografia em conformidade com os trabalhos referentes a este distúrbio apresentados pelas investigadoras de expressão de língua portuguesa Coelho (2013, p. 116) e Montenegro (1974, p. 6), como derivando da composição do prefixo grego “dis”, ideia de desvio ou dificuldade; “orto”, direita ou correta; “grafia” da escrita, ou seja, o conceito define um transtorno referente a uma dificuldade na escrita, isto é, da composição escrita, caracterizada por um conjunto de erros.

No que concerne à definição, propriamente dita, Serra (2008, p. 28), define disortografia como a designação dada às dificuldades de aprendizagem especificamente relacionadas com a aquisição de ortografia e sintaxe e com sinais e repercussões no âmbito da composição.

Internacionalmente constatamos que o conceito de disortografia se baseia na junção de ambas as dificuldades apresentadas anteriormente, nomeadamente a incapacidade caracterizada por um conjunto de erros na escrita e as dificuldades de aprendizagem relacionadas com a ortografia e sintaxe (Wallace e Eriksson, 2006, p. 24).

Consideramos, portanto, para o nosso estudo, a definição globalizante das definições apresentadas: a disortografia é um transtorno específico da composição escrita devido a uma perturbação na aquisição de ortografia e sintaxe, caracterizada por um conjunto de erros na escrita e pela dificuldade persistente e recorrente de organizar, estruturar e compor textos escritos.

Não obstante, também nos deparámos com investigações que recorreram ao conceito da disortografia de forma literal ou traduzido noutra língua – *disortografia* no italiano; *disortografía* no espanhol; *dysorthographia* ou *dysorthography* no inglês;

Dysorthographie no alemão; *dysorthographie* no francês – a par do recurso de um outro conceito com referência à mesma perturbação da disortografia.

Por exemplo, na língua inglesa, a par da tradução literal do termo disortografia – *dysorthographia* e *dysorthography* (Reed, 2009; Nijakowska, 2010, entre outros) coexiste também entre diversos investigadores os termos *spelling*, *spelling difficulty* ou *specific spelling difficulty* como referência ao transtorno da composição escrita (Selikowitz, 1998 pp. 71-72).

Apesar de muitos autores de expressão inglesa usarem estes conceitos de forma indiferente e como referência à definição de disortografia apresentada anteriormente (Westwood, 2004; Harinath, 2007; Montgomery, 1997, 2007, 2009 e 2010; Grant, 2010; Westwood, 2003e 2004) também nos deparamos com trabalhos de outros investigadores que preferem usar o conceito de *spelling* como referência específica à dificuldade em soletrar ou decompor os fonemas de uma palavra como Snowling (2008), Snowling e Stackhouse, (1996) e Reid e colaboradores (2008). No entanto, estes autores atribuem a este conceito as características de disortografia, nomeadamente a pobre organização textual; ocorrência de erros do tipo ortográfico, sintaxe e sintático; inserções, omissões e inversões de letras ou sílabas no esforço empregue no processo *spelling*, por outras palavras, equiparam os erros de um *poor speller* com os erros habitualmente atribuídos a um disortográfico (Rief & Stern, 2010, p. 115).

Na língua alemã, encontramos a par do conceito *Dysorthographie* também os conceitos *Rechtschreibschwäche* ou *Rechtschreibstörung* (Suchodolentz, 2007, p. 19). Ao longo do século XX coexistiu, a par do termo disortografia, o termo *Legasthenie*, conceito criado por Ranschburg em 1916 e que teve grande concordância no espaço alemão com as investigações de Marie Linder, em 1951 (Küspert & Schneider, 2006, p. 7). Este conceito era usado como referente a uma perturbação específica na aquisição da leitura e da escrita (tanto grafémica como de composição) em crianças com um quociente de inteligência normal ou mesmo superior. Por outras palavras, *Legasthenie* era um conceito que abarcava de uma vez só as características e definições de dislexia, disortografia e disgrafia.

Contudo, em 1978, após uma década de sérias críticas em relação à definição de exclusão que após sensivelmente dez décadas de investigação servia de base à *Legasthenie*, nomeadamente a conceção das dificuldades na aquisição de escrita como uma doença desencadeada única e exclusivamente por fatores genéticos, por intervenção do Ministério da Cultura alemão, o uso do termo foi banido. Em vez deste conceito foi proposto o uso dos conceitos *Lese- und Rechtschreibschwäche* e *Lese- und Rechtschreibstörung* (ambos os conceitos reconhecidos na comunidade linguística através da sigla *LSR*) que de uma forma geral, tal como a *Legasthenie*, abrangem os casos de dislexia, disgrafia e disortografia (Unthan, 2004, p. 3).

No entanto, ao longo dos últimos vinte anos, surgiram inúmeras investigações que se centraram nas perturbações da leitura (*Leseschwäche* e *Lesestörung*) como também da escrita (*Rechtschreibschwäche* e *Rechtschreibstörung*) de forma separada. Tal como Grisseman (1996, p. 11) refere usam-se atualmente na língua alemã os conceitos *Leseschwäche* e *Rechtschreibschwäche* de forma equiparada aos conceitos de dislexia e disortografia utilizadas nas línguas românicas e inglesa, ora associado a outras perturbações, nomeadamente à disgrafia ou dislexia.

Por fim, deparamo-nos adicionalmente com investigações, como refere Nijakowska (2010, p. 3), reportando-se aos trabalhos desenvolvidos por Smythe e Everatt (2000), que recorreram à definição de disortografia apresentada anteriormente ligada a outro distúrbio. Refere a autora, por exemplo, que na língua russa o uso do termo disortografia é praticamente inexistente na generalidade das investigações deste país, aparecendo a sua definição e características de forma integrada nos conceitos de disgrafia e dislexia. Disgrafia surge, assim, de forma geral definida como uma perturbação da composição escrita como também referente às dificuldades na formação dos grafemas. Por outro lado, o conceito de dislexia é aceite entre a generalidade dos investigadores na língua russa como referindo-se, por um lado, à perturbação na aquisição da leitura, como também caracterizada por inúmeros erros ortográficos de várias ordens.

Relativamente à distinção entre disgrafia e disortografia, Ribeiro e Babo (2006, p. 30) referem que este último, enquanto parte inseparável do ato gráfico, ao contrário da

disgrafia não considera os aspetos gráficos dos grafemas. Como Torres e Fernández (2001, p. 75) lembram, apesar da ocorrência do uso arbitrário de ambos os conceitos, a disgrafia compreende um problema relacionado com o traçado e forma da letra enquanto a disortografia corresponde a erros com repercussões ortográficas, semânticas ou sintáticas e de organização/planificação de texto. Por outras palavras, a disgrafia refere-se a dificuldades de execução, enquanto a disortografia se refere a dificuldades ao nível da planificação e formulação escrita (Ribeiro & Babo, 2006, p. 29). Reportando-nos às causas predominantemente apontadas para ambos os transtornos, Harris e Hodges (2005, p. 63) apontam, por exemplo, que ao invés da disgrafia, que se encontra relacionada com uma descoordenação motora, a disortografia reporta-se a um distúrbio de ordem cognitiva de linguagem.

2.4 COMORBIDADES

Entende-se por comorbidade a condição quando dois, ou mais, distúrbios ocorrem juntos no mesmo indivíduo. Ao contrário do que se possa esperar, como refere Snowling (2004) esta condição de um indivíduo se encontrar acometido por dois ou mais distúrbios de linguagem é bastante comum, “Na realidade, a probabilidade de dois distúrbios ocorrerem juntos é maior do que o esperado da incidência na população de qualquer um destes dois distúrbios (escrita e leitura) isolados” (p. 109). Entre as comorbidades da disortografia apontadas mais frequentemente encontram-se a dislexia, disgrafia, perturbação de défice de atenção com ou sem hiperatividade (PDAH), défice de lateralização e de memória.

No que concerne à dislexia/disortografia, como refere Karlep (2000, p. 54) apesar das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita poderem aparecer de forma combinada ou separada, explica o investigador que a razão porque ambos os transtornos são diagnosticados em conjunto reside nas características visíveis comuns na produção escrita de cada um destes transtornos, nomeadamente os erros relativos às inversões da ordem das letras, repetições, inversões, omissões, adições e substituições de letras.

Esta relação intrínseca entre as duas perturbações já levou, como Torres e Fernández (2001, pp. 75-76) afirmam, à referenciação errada de crianças como disléxicas por apresentarem erros sistemáticos na escrita, quando de facto estávamos perante um caso

de disortografia. Isto deve-se porque, regra geral, quando as crianças e jovens apresentam dificuldades na aquisição da leitura, persistem também dificuldades na aquisição da escrita – disortografia (Brandenburger e Klemenz, 2009, p. 4; Tacke, 2008, p. 151; Nijakowska, 2010, p. 3). Contudo, Torres e Fernández (2001) acrescentam que o inverso nem sempre é o caso. Uma criança disortográfica não lê obrigatoriamente mal, podendo-se inclusivamente apontar muitos casos em que crianças com disortografia aprenderam a ler bem e por iniciativa própria ainda antes de terem ingressado na escola (Montgomery, 2006, p. 221; 2009, p. 275).

No que respeita à perturbação de défice de atenção com ou sem hiperatividade - (PDAH) Sadock e Sadock (2009, p. 41) afirmam que esta ocorre com muito mais frequência associada ao distúrbio da escrita, do que com qualquer outro. Pode afirmar-se que apesar de ambos os transtornos poderem surgir isoladamente, mais uma vez o transtorno de disortografia surge associado ao quadro de outro transtorno, neste caso PDAH. Sendo assim, é mais provável a disortografia ser diagnosticada em crianças e jovens, que apresentam traços de um défice de atenção enquadrado, ou não, com um transtorno de hiperatividade e este, por sua vez, acompanhado por um transtorno disruptivo opositor desafiante.

No que concerne à disgrafia, Harinath (2007, p. 7) refere que apesar da disortografia ser um transtorno específico da expressão escrita e a disgrafia de ordem motora-grafia, tendo em conta a sua relação no âmbito da escrita de ambos os transtornos, esta surge intrinsecamente associada à disgrafia.

Do mesmo modo, Weiss e Cruz (2007, p. 70) referem que a disgrafia se apresenta muitas vezes como característica do quadro de disortografia, completando os alunos o quadro de frases semântica e ortograficamente incorretas com uma letra irregular e ilegível. Estas características devem-se, como sublinham estes autores, por um lado, pela impossibilidade cognitiva grafo-motora de coordenar o que pensou com o que acabou de escrever ou, por outro lado também, para ocultar os inúmeros erros ortográficos bizarros presentes no texto.

No que diz respeito ao défice de lateralidade, enquadrado nas características de disortografia observam-se muitas vezes erros ortográficos resultantes de um défice ou

perturbação no plano, surgindo, por exemplo, trocas de grafemas de tipo p/d/b/q ou como Haberland (2000, p. 20) relata, ocorrem em situações em que a criança não sabe se deve escrever as letras e palavras de esquerda para a direita ou de direita para a esquerda.

Por último, em relação à presença de um déficit de memória no quadro de uma disortografia, diversos estudos demonstraram que este se encontra intrinsecamente relacionado com a disortografia, predominantemente um déficit na memória a longo prazo. Richards (1999) e Swanson e Siegel (2001, cit. in Westwood, 2004, p. 103) desenvolveram, por exemplo, estudos no âmbito das dificuldades na aquisição da escrita e concluíram que o déficit de memória surge muitas vezes como fator preponderante no aparecimento destas dificuldades.

2.5 CAUSAS

A ocorrência de um distúrbio de expressão e composição escrita encontra-se relacionada a inúmeros fatores intrínsecos e extrínsecos ao sujeito. Como sublinha Sesink (2007, p. 198) as dificuldades na composição escrita não são causadas por um déficit intelectual ou por questões pessoais (preguiça, desmotivação ou desinteresse). Segundo Sadock e Sadock (2009, p. 41) as causas apontadas para a disortografia são muito similares às geralmente apontadas para a dislexia. Entre estas, por exemplo, encontram-se as causas de ordem hereditária e genética como conducentes às dificuldades na aquisição da escrita.

Apesar de atualmente ainda não existir consenso entre os cromossomas diretamente responsáveis pela transmissão deste distúrbio, apontando uns os cromossomas 15 e 6 (Remschmidt e Schukte-Körne, 2002) enquanto outros investigadores, como Grigorenko e colegas (1997) associavam os cromossomas 1, 2 e 18 ao distúrbio, a generalidade dos investigadores não poem a existência deste fator genético em causa (Mulley, 2010, p. 59). De mesma forma, tal como na dislexia, as pessoas que padecem deste distúrbio, apesar de poderem melhorar a sua prestação e adquirirem estratégias que lhes permitem disfarçar as suas dificuldades, a disortografia não desaparece tendo elas que viver com este distúrbio para toda a vida (Sesink, 2007, p. 198)

Por seu lado, baseando-se nas capacidades necessárias para uma correta aprendizagem da escrita e da ortografia, Torres e Fernández (2001, pp. 80-81) apontaram cinco tipos de causas para a ocorrência ou desenvolvimento de disortografia: as causas de tipo perceptivo, intelectual, linguístico, afetivo-emocional e pedagógico. Isto é, a disortografia poderá desencadear-se devido a problemas ou distúrbio nas capacidades perceptivas específicas – percepção auditiva, visual e espaço-temporal; a capacidade de tipo lógico-intelectual, imprescindível para a aquisição e segmentação grafo-fonémica; a capacidade de tipo linguístico – morfossintaxe e semântica; e os aspetos afetivo-emocionais responsáveis pela manutenção de atenção e perseverança na tarefa da escrita.

No que se refere às causas de tipo perceptivo, que aludem a deficiências ao nível espaço-temporal, na percepção e na memória visual e auditiva, estas poderão ser apontadas como responsáveis pela ocorrência de dificuldades na orientação das letras, discriminação de grafemas, sequenciação, ritmo, discriminação e memória auditiva. Cervera-Merida e Ygual-Fernandes (2007, cit. in Crenitte, 2008, p. 84) descrevem a disortografia como um transtorno referente a uma escrita incorreta predominantemente atribuída a dificuldades no raciocínio visuo-espacial e nas habilidades linguístico-perceptivas.

No tocante às causas de tipo intelectual, a saber o défice ou imaturidade intelectual necessárias para a realização de operações de carácter lógico-intelectual, determinantes no acesso à aprendizagem do código de correspondência grafema-fonema, um atraso ou distúrbio deste tipo poderá perturbar o conhecimento e distinção dos elementos linguísticos referentes à sílaba, palavra e frase.

No que diz respeito às causas de tipo linguístico, especificamente as causas relacionadas com dificuldades na articulação, deficiente conhecimento ou utilização de vocabulário, Torres e Fernández (2001) referem que a escrita será igualmente defeituosa e caracterizada por inúmeros erros.

No que toca às causas de tipo afetivo-emocional, relacionadas com o nível de motivação para a escrita, referem as autoras que apesar de a criança ter boas capacidades perceptivas, capacidades lógico-intelectuais e de tipo linguístico, a falta de motivação pode provocar momentos de desconcentração suficientes para cometer erros na escrita.

Finamente, para Torres e Fernández (2001, p. 81), as causas de tipo pedagógico surgem com frequência como fator-chave na etiologia das dificuldades da escrita, em particular o desajuste de método e técnicas escolhidas em relação às necessidades e ritmo de aprendizagem das crianças. Do mesmo modo, Montgomery (1997, pp. 21-22, e 2010, p. 83) refere o desencadeamento e dificuldades na aquisição da escrita ou da leitura devido a práticas pedagogicamente inapropriadas. Refere a investigadora que alguns alunos depois de terem estado sujeitos a estratégias pedagogicamente incorretas, transferências sistemáticas de escola, frequente alteração de docentes não alcançaram aspetos fundamentais para a aquisição da escrita e leitura logo desde os anos iniciais da escola.

A par destas causas como conducentes à disortografia podemos também encontrar em Ribeiro e Babo (2006, p. 31) a referência a fatores cognitivos de formulação e sintaxe. Estas autoras descrevem que, apesar de um indivíduo não apresentar dificuldades na expressão oral, copiar e conseguir escrever palavras quando ditadas, é confrontado com a incapacidade de organizar ou expressar-se por escrito em concordância com as regras gramaticais, isto devido a perturbações nas operações cognitivas de formulação e sintaxe. No que se refere a estas perturbações cognitivas, Ardila (2009, p. 100) descreve, por exemplo, um estudo desenvolvido com falantes da língua espanhola, uma língua opaca tal como a língua portuguesa, que relata a ocorrência da disortografia em casos de pacientes especificamente associada a patologias no hemisfério direito.

2.6 CARACTERÍSTICAS

Como afirma Selikowitz (2010, p. 89) há três tipos de dificuldades que podem tornar a escrita incompreensível, são estas as dificuldades associadas à aprendizagem específica da escrita; as dificuldades associadas à caligrafia; e, finalmente, a presença de um distúrbio de linguagem, em que o texto apresentado está tão repleto de erros que as frases ou as palavras entre si não fazem sentido.

Caraterizando-se a disortografia, no que diz respeito a Ribeiro e Babo (2006, p. 31) pela presença de dificuldades nos processos cognitivos subjacentes à composição, nomeadamente à geração de conteúdo, produção, planificação, tradução e revisão de textos, os trabalhos escritos são geralmente curtos, apresentam uma organização pobre, pontuação inadequada e uma pobreza no encadeamento e exposição de ideias.

Entre as características mais comuns da disortografia, Serra (2008, p. 28) refere ainda que as frases se encontram mal estruturadas, inacabadas, apresentam falta de elementos, repetição de palavras, um vocabulário muito pobre, erros de pontuação e de concordância, expressão de ideias muito sucinta, “estilo telegráfico”, articulação incorreta de ideias, incorreta divisão de orações, utilização incorreta de tempos verbais na frase e dificuldades em identificar categorias gramaticais.

Wallace e Eriksson (2006, p. 24) referem que a par da desorganização e apresentação de um texto incoerente, os autores descrevem casos de crianças e jovens com disortografia na presença de uma média ou mesmo boa capacidade de leitura. Estes autores, como também Montgomery (2006, p. 221; 2009, p. 275) descrevem casos em que algumas crianças com disortografia foram capazes, por iniciativa própria, de aprender a ler ainda antes da entrada na escola.

Montgomery (2006, p. 71) descreve, da sua experiência como docente de crianças até aos 8 anos, casos de crianças que conseguiram ocultar durante muito tempo as suas dificuldades. Refere a autora que estas demoraram mais a serem referenciadas com disortografia por se destacarem pela positiva, em comparação com os seus colegas, na sua prestação na leitura. Contudo, por altura dos testes escritos, altura em que lhes era exigido respondiam rapidamente às questões, sob pressão e nervosos, vindo ao de cima as suas dificuldades.

Wallace e Eriksson (2006, p. 24) acrescentam que ao longo do seu percurso escolar, quando o vocabulário que necessitavam se tornava cada vez mais específico e extenso, as suas capacidades já não conseguiam compensar o esforço inicialmente empregue e disfarçar as suas dificuldades na escrita. Referem os autores que muitos professores demoraram muito tempo a elaborar a referenciação por atribuírem os erros que estas crianças apresentavam na escrita a outros fatores como a “distração”

Em relação a estes erros ortográficos, Galaburda e Cestnick (2003, cit. in Crenitte, 2008, p. 84) salientam que a disortografia caracteriza-se pela dificuldade de fixar as formas ortográficas das palavras tendo como características mais típicas a substituição de grafemas e na dificuldade em fixar regras e padrões ortográficos, o que resulta na dificuldade de produção de textos. Serra (2008, p. 28), acrescenta que estes erros

também podem ocorrer ao nível da sílaba ou palavra podendo-se constatar substituições e inversão da ordem das letras na sílaba e repetições de palavras.

Weiss e Cruz (2007, p. 70) referem ainda que este transtorno da escrita é fundamentalmente caracterizado por trocas de natureza ortográfica, como por exemplo [ch] em vez de [x], [s] em vez de [z] ou vice-versa; aglutinação indevida de duas palavras, [derrepente] em vez de [de repente]; fragmentações, tal como no exemplo [em baraçar] em vez de [embaraçar]; inversões, [mu] em vez de [um]; e omissões [bejo] em vez de [beijo].

Torres e Fernández (2001, pp. 81-83) ao constatarem uma série de erros sistemático classificaram estes em cinco tipos: os erros de carácter linguístico-percetivo, erros de carácter visuo-espacial, erros visuo-analíticos, erros relativos ao conteúdo e erros referentes às regras de ortografia.

Os erros de carácter linguístico perceptivo referem-se aos erros caracterizados pelas substituições, omissões, adições e inversões de fonemas vocálicos ou consonânticos nas palavras. São exemplo disso as substituições dos fonemas [f] por [z], [t] por [d], [p] por [b]; as omissões de fonemas em posição constritiva, [como] em vez de [cromo] ou em posição final, [pato] em vez de [patos]; as omissões de sílabas inteiras ou de palavras; as adições de fonemas ou sílabas, [cereto] em vez de [certo] e [castelolo] em vez de [castelo]; as inversões de grafemas por incapacidade de seguir a sequência dos fonemas, como em [aldo] em vez de [lado], [preto] em vez de [perto] e [balsa] em vez de [blusa]. Como Ardila (2001, p. 100) descreve, os erros dados por estas crianças podem ser considerados fonologicamente corretos mas ortograficamente incorretos.

Os erros de carácter visuo-espacial apresentados por Torres e Fernández (2001, pp. 82-83) são erros derivados das dificuldades na diferenciação pela posição no espaço, [d] por [p], [p] por [q], e à semelhança de letras nas suas características visuais, como em [m] por [n], [o] por [a] e [i] por [j]. Muito característico neste tipo de erros é também a escrita em espelho; a confusão com fonemas em palavras que admitem dupla grafia, como em [ch] por [x] e [s] por [z]; a confusão com fonemas que admitem dupla grafia em função das vogais, [g] e [c]; e a omissão da letra [h] por esta não ter correspondência fonética.

Haberland (2000, p. 22) explica que a troca de letras em espelho com o mesmo radical, como é o caso das letras [b] em vez de [g] e [p] em vez de [d], ou oticamente semelhantes, o caso das letras [m], [n], [r], [e], [l], [t] e [f], ocorre de forma inconsciente, pois no seu sentido, eles leem um [b] onde de fato se encontra um [g].

Os erros de caráter visuo-analítico são referentes a trocas de letras sem qualquer sentido devido à dificuldade em fazer a síntese e a associação entre fonema e grafema.

Os erros relativos ao conteúdo referem-se a uniões ou separações incorretas devido à dificuldade em identificar ou separar sequências gráficas, como são o caso dos erros [acasa] em vez de [a casa], [es-tá] em vez de [está] e [estestá] em vez de [este está].

Por último, Torres e Fernández (2001, p. 83) referem-se aos erros referentes às regras de ortografia, nomeadamente os erros de desrespeito de regras de pontuação, regras de ortografia no uso de maiúsculas e minúsculas, regras de translineação e o uso do hífen.

Muito semelhante ao trabalho apresentado por Torres e Fernández (2001), Selikowitz (2010, pp. 91-95) classifica os erros dados pelas crianças e jovens com disortografia em erros do tipo fonético, caracterizados por palavras semelhantes na escrita, soarem, contudo, de forma diferente (pato-gato), muitas vezes associado a um sistema fonológico deficitário; os erros visuais, em que duas palavras partilham o mesmo fonema mas têm uma grafia diferente (sem – cem), sugerindo um défice na memória visual; erros de substituição de letras, subjacente aos anteriores tipos de erros, mas associados a problemas na discriminação auditiva; erros de adição ou omissão, em que adiciona uma letra ou omite uma letra à palavra desejada (gatro – gato, gats – gatos), devendo-se estes a problemas léxicos ou fonológicos; e erros sequenciais resultantes de problemas na organização sequencial (craínça – criança). Selikowitz (2010), ao invés de Torres e Fernández (2001) encontrou ainda um outro tipo de erro, a que denominou de erros irracionais, que não se agrupam em nenhum dos padrões acima descritos, mas que também ocorrem com alguma frequência. Estes erros, também denominados por bizarros (Westwood, 2008, p. 67), distinguem-se dos outros por não se apontarem qualquer relação fonética, fonológica ou confusão com a palavra pretendida.

Do mesmo modo, Tiffin e Le Couteur (2005, p. 125) referem-se à ocorrência destes erros invulgares, mesmo em palavras que já são ou deveriam ser do conhecimento da criança. Quanto a este tipo de erros, as palavras apesar de parecerem corretas não se enquadram na frase ou texto (O carro cortou à direita. A pia disse ao pai...). Harinath (2007, p. 6) refere que estes erros são normalmente resultantes de um pobre conhecimento das regras fonéticas ou, como Selikowitz (2010, p. 95) acrescenta, também que podem ser resultantes de outras dificuldades mais alargadas como, por exemplo, problemas nos processos fonológicos ou na memória visual.

Contudo, convém alertar, como Selikowitz (2010, p. 93) lembra, que a presença de um tipo de erro não é necessariamente o indicativo da presença de um único tipo de disortografia na criança ou jovem.

2.7 TIPOS DE DISORTOGRAFIA

Baseando-se na sintomatologia e etiologia do distúrbio, com recurso aos trabalhos desenvolvidos por Tsvetkova (1977) e Luria (1980), Torres e Fernández (2001, p. 86) apresentam sete tipos de disortografia:

- ❖ A disortografia temporal – caracterizada pela incapacidade de se ter uma perceção, ordenação e separação clara dos aspetos fonémicos da cadeia falada.
- ❖ Disortografia percetivo-cinestética – caracterizada pela incapacidade para analisar as situações cinestéticas que intervêm na articulação, verificando-se, deste modo, substituições no ponto e modo de articulação dos fonemas.
- ❖ Disortografia cinética – caracterizada pela incapacidade de sequenciar os fonemas do discurso, verificando-se, neste caso, erros de união ou separação.
- ❖ Disortografia visuo-espacial – caracterizada pela alteração percetiva da imagem dos grafemas ou conjunto de grafemas, ocorrendo, neste caso, rotações e inversões de letras que se diferenciam pela sua posição no espaço, como nos casos de trocas de [p] por [d] e [d] por [q]; substituições de grafemas semelhantes nas suas características, como por exemplo de [m] por [n] e [o] por [a]; e a confusão com fonemas que admitem a dupla grafia, como são o caso das substituições de [ch] por [x] e [s] por [z].

- ❖ Disortografia dinâmica, também denominada de disgramatismo – caracterizada pela alteração da expressão escrita das ideias e estruturação sintática das ideias.
- ❖ Disortografia semântica – caracterizada pela alteração da análise conceptual, os elementos diacríticos ou recurso a sinais ortográficos.
- ❖ Disortografia cultural – caracterizada pela grave dificuldade na aprendizagem da ortografia convencional e das suas regras.

2.8 CONSEQUÊNCIAS

A presença de um distúrbio de linguagem pode compreender, a par das dificuldades diretamente associadas ao distúrbio, dificuldades em todo o desenvolvimento do indivíduo, incluindo na idade adulta (Shaywitz, 2008, p. 19). Relativamente às consequências de um distúrbio de expressão e composição escrita, podemos apontar, conforme a génese ou circunstância desta, a manifestação de diferentes tipos de consequências na criança ou jovem. Desde a aquisição da expressão escrita, passando pela apresentação dos trabalhos escritos, ao aparecimento de problemas na própria criança ou jovem como indivíduo e ser social, uma disortografia pode ter consequências nas diversas áreas da vida de um indivíduo.

A primeira consequência relativa à presença de um distúrbio de disortografia que podemos apontar reporta-se, naturalmente, à dificuldade ou demora na aquisição da expressão escrita. Nordmann (2008, p. 180) refere que este atraso na aquisição da escrita, que já pode ser visível no decurso do primeiro ano de escolaridade, caracteriza-se, mesmo depois de ter aprendido a escrever, pelo tempo excessivo necessário para terminar os seus trabalhos, em comparação aos seus colegas. Outro problema visível nesta altura prende-se com problemas na formação de palavras, distribuição das frases ou do texto na folha, repetições, omissões, pontuação incorreta ou inexistente, erros no uso de maiúsculas e minúsculas, escrita em espelho e a escrita da esquerda para a direita.

Por norma, o trabalho escrito, a par dos inúmeros erros ortográficos de várias ordens (Nijakowska, 2010, p. 3), é também habitualmente caracterizado por ser muito reduzido com uma organização, encadeamento e exposição de ideias muito pobre (Ribeiro e Babo, 2006, p. 31). A par destas consequências da disortografia nestes anos iniciais do

percurso escolar de uma criança ou jovem, vários investigadores apontam também a manifestação de consequências relativas à presença habitual de outros transtornos ou distúrbios associados à disortografia, como é o caso da dislexia, disgrafia, disnomia, défice de lateralização, de memória ou de atenção com ou sem hiperatividade.

Por outras palavras, no que se refere à disortografia em comorbidade com outro transtorno ou distúrbio, a criança ou jovem além das dificuldades manifestadas na aquisição e expressão escrita, poderá também manifestar dificuldades na aquisição da leitura ou do traçado escrito; incapacidade em nomear pessoas ou objetos; ter dificuldades na orientação espacial; problemas na retenção ou recurso à memória de trabalho e, como também já assinalámos anteriormente, predominantemente na memória de longo prazo; e apresentar uma capacidade de manutenção e focalização de atenção muito reduzida acompanhada, ou não, por um comportamento hiperativo ou mesmo um transtorno disruptivo opositor desafiante (Sadock e Sadock, 2009, p. 41; Popp, 2004, p. 39; Montgomery, 1997, p. xi-xiv).

Relativamente à manifestação do transtorno de disortografia ao longo do percurso escolar de uma criança ou jovem, vários autores apontam ainda consequências ao nível psicológico, social, educacional e psicossomático. Popp (2004, p. 39) e Nordmann (2008, p. 182) afirmam que frequentemente acompanham o distúrbio da expressão escrita outras perturbações emocionais, em particular uma fraca autoimagem, medos, extrema timidez; assim como sintomas psicossomáticos, como dores de barriga, enjoos e perturbações de sono. Sadock e Sadock (2009, p. 41) descrevem inclusivamente alguns casos graves da manifestação destas perturbações em que se verificaram situações depressivas, com um crescente isolamento social e desespero individual.

Como consequência decorrente das experiências de insucesso escolar, Nordmann (2008, p. 182) alerta ainda, o desencadeamento de medos, desmotivação escolar, interesses divergentes aos escolares até, mesmo, ao bloqueio ou recusa na realização das tarefas propostas na escola. A este respeito, Montgomery (1997, p. xi-xiv) relata casos de crianças na idade escolar com dificuldades no relacionamento social, fraca autoestima, desenvolvimento de sintomas depressivos. Ambas as investigadoras descrevem situações de casos de disortografia que conduziram ou tiveram consequências numa

fraca prestação académica ou um insucesso generalizado, mesmo em áreas ou disciplinas que não estavam diretamente relacionadas com os seus problemas e em que não apresentavam qualquer dificuldade ou distúrbio (como por exemplo à disciplina de matemática), culminando mesmo, em casos mais graves, na relutância, recusa ou fobia da escola.

Lamônica (2008, p. 79) alerta, inclusivamente, para as severas repercussões para o futuro, desencadeados pelas dificuldades escolares, tal como o sentimento de fracasso, falta de autoestima, desespero e a derrota do individuo como aluno. Deparamos ainda com autores que apontaram para a existência de graves problemas relacionados com a disortografia, mais concretamente, decorrentes da falta ou tardia intervenção reeducativa.

Enquanto alguns autores indicam a manifestação de problemas na aquisição da escrita já no primeiro ano de escolaridade é suficiente para referenciar os alunos com um possível transtorno ou perturbação na escrita (Nordmann, 2008, p. 180). Por sua vez, outros autores, mais cautelosos devido à ocorrência natural destes problemas ao longo da aquisição da escrita em qualquer aluno, preferem não rotular estes alunos já nestes anos iniciais como disortográficos e adiar a referenciação para ocasiões futuras, em que outras manifestações não deixem qualquer dúvida da presença de um transtorno (Poehlke, 2008, p. 398).

A investigação tem-nos demonstrado que não existe um período prematuro para a referenciação do transtorno de expressão e composição escrita. Esta tem-nos inclusivamente demonstrado em diversos casos que quanto mais cedo se inicia a intervenção, não só melhor e mais rápidos serão os resultados obtidos da mesma como também esta servirá como prevenção do aparecimento de outros problemas (Montgomery, 1997, p. xi-xiv).

Mesmo depois de, finalmente estas crianças terem sido referenciadas e acompanhadas num programa de reeducação, Torres e Fernández (2001, p. 99) afirmam que quando estas não têm em consideração as características das dificuldades da criança ou jovem e não são planificadas da forma mais adequada, estas estratégias e ações poderão acabar

por ser ainda mais prejudiciais e ter consequências mais nefastas do que o próprio distúrbio em si.

Por outro lado, quando não são acompanhados em idade escolar, os jovens adultos irão continuar pela sua vida a apresentar dificuldades, agravando-se no entanto ainda mais a incapacidade e ajuste social e o sentimento pessoal de inferioridade, incompetência, isolamento. Alguns irão evitar qualquer atividade que envolva a escrita (carta, postal ou recado) com o receio de expor as suas dificuldades (Sadock & Sadock, 2009, pp. 41-42).

2.9 SINAIS DE ALERTA E REFERENCIAÇÃO

Sadock e Sadock (2009, p. 41) e Montgomery (2009, p. 275, e 2007, p. 71) afirmam, apesar da prevalência da disortografia ainda não ter muitos dados em que se basear, que este distúrbio ocorra com mais frequência do que a dislexia em crianças na idade escolar, situando-se acima da ordem dos 10% e em comorbidade com a dislexia na ordem dos 4%. Em relação à diferença de ocorrência da disortografia em rapazes e raparigas, vários autores (Küspert & Schneider, 2006; Poehlke, 2008; Popp, 2004; Sadock & Sadock, 2009; Nordmann, 2008) são da mesma opinião afirmando que esta é de 3 para 1, ou seja, ocorre três vezes mais em rapazes do que em raparigas.

No que respeita aos primeiros sinais de presença de manifestação de uma disortografia, a investigação tem-nos demonstrado que já nos anos escolares iniciais as crianças com uma desordem na expressão e composição da escrita apresentam mais dificuldades na organização e expressão de ideias, em comparação aos seus colegas com a mesma idade (Sadock e Sadock, 2009, p. 41).

O primeiro sinal de alerta que podemos apontar como caraterístico da presença de um distúrbio de expressão e composição escrita numa criança ou jovem diagnosticado são um conjunto de erros na escrita e o uso incorreto do código. Estes alunos, apesar de serem constantemente alertados, e daí apresentarem habitualmente uma falta de vontade para escrever ou apresentarem textos reduzidos, frequentemente fazem um uso incorreto de maiúsculas e minúsculas na frase, esquecendo-se inclusivamente de iniciar a frase

com letra maiúscula. Contudo, como já referimos, a ocorrência deste tipo de erros não é restrito à disortografia.

O problema em indicar o momento ou dificuldade que sirva de alerta da presença de uma disortografia e que conduza a uma referência, reside no fato que, tal como Lamônica (2008, p. 78) explica, os erros característicos de disortografia não são particulares ao distúrbio. Eles fazem parte do processo de aprendizagem da escrita e podem ocorrer, de criança para criança, em qualquer momento da aprendizagem. Tanto no quadro de disortografia como também ao longo da aquisição da escrita, erros relativos a trocas de letras, inversões, escrita em espelho, erros ortográficos e de organização textual ocorrem em ambos os casos de uma forma natural (Poehlke, 2008, p. 398)

Sadock e Sadock (2009, p. 41) referem que mesmo nos textos mais reduzidos os alunos com disortografia apresentam inúmeros erros gramaticais e desorganização das ideias nos seus textos. Contudo, a investigação tem-nos demonstrado que estes erros apresentados pelos alunos disortográficos são qualitativamente diferentes em comparação aos erros dados pelas crianças que ainda se encontram a aprender a escrever ou mesmo pelos alunos com outras dificuldades na expressão escrita. Os seus erros são comumente referidos como “bizarros”, de forma que muitas vezes o que escrevem não apresenta qualquer relação com o que pretendem (Westwood, 2008, p. 67).

Se, a par destes erros, constataremos a ocorrência de um percurso escolar sofrível ou incompleto decorrente de uma dificuldade na aquisição da escrita em qualquer um dos progenitores da criança, este quadro de disortografia adquire mais consistência, devido à hereditariedade do distúrbio (Grigorenko et al., 1997; Mulley, 2010; Remschmidt e Schukte-Körne).

Podemos referenciar também como traço próprio de alerta da presença de uma disortografia uma fraca consciência fonológica (Poehlke, 2008, p. 398 e Westwood, 2008, p. 67). Burden (1996, p. 202), recordando os resultados obtidos por Snowling, Stackhouse e Rack (1986), refere que por mais de uma vez os estudos demonstraram

existir uma relação direta entre a existência de uma dificuldade ao nível da linguagem escrita na presença de uma fraca consciência fonológica.

O indício da manifestação de uma disortografia poderá também ser a presença de outro tipo de distúrbio, como referimos anteriormente. Ohlweiler (2006, cit. in Lamônica, 2008, p. 78) e Poehlke (2008, p. 398) salientam que ao transtorno específico da escrita encontra-se, geralmente, associado outro transtorno, tal como a dislexia, disgrafia, défice de atenção com ou sem hiperatividade, défice de memória, predominantemente a de longo prazo e perturbações ao nível da lateralidade.

De acordo com Almeida e Vaz (2005, p. 33) a par de uma fraca motivação para a atividade da escrita, a criança ou jovem com disortografia apresenta normalmente os textos reduzidos caracterizados predominantemente pela troca de grafemas, dificuldade no uso de coordenação e subordinação de orações, aglutinação ou separação indevida das palavras.

No que concerne à referenciação, tal como Tacke (2008, p. 158) afirma, esta poderá partir por parte dos pais, contudo, uma vez que muitas vezes estes depositam estes assuntos ao cuidado do professor que os acompanha, o investigador considera que esta referenciação deverá ser desencadeada pelo professor que acompanha a criança ou jovem na escola, logo a partir dos primeiros indícios de atraso na aquisição da escrita. Posteriormente, depois de já ter sido elaborado o diagnóstico e realizada a avaliação é que se poderá de fato falar de uma disortografia.

2.10 DIAGNÓSTICO

Para fazer um diagnóstico de uma perturbação de linguagem específica, Balboni e Cubelli (2011, p. 86) especificam que este diagnóstico deve estar baseado em baterias de testes que confirmam, ou não, um desfasamento de determinada área da linguagem em relação ao esperado para idade cronológica, inteligência e escolaridade.

Como observam Adams e Fris (1988, p. 413), apesar de ainda não existir uma definição internacionalmente reconhecida que exclui ou inclui a disortografia, devemos, contudo, reger-nos para a obtenção deste diagnóstico pelas ferramentas internacionalmente reconhecidas de classificação de doenças e transtornos que dispomos. Referimo-nos,

nomeadamente à Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID 10 (2013) e Classificação Internacional das Deficiência, Incapacidades e desvantagens – CIF (2004), ambas da Organização Mundial da Saúde (OMS), como também o manual de classificação das doenças mentais Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM – IV) da Associação Psiquiátrica Americana.

A CID-10 está organizada em vinte e um capítulos, encontrando-se a referência à disortografia no capítulo cinco, desordens de desenvolvimento mentais, comportamentais e neurológicas, nomeadamente enquadrada nos Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades escolares (F.81) sob o código F-81.1 – Transtornos Específicos da Soletração e da Escrita (World Health Organization, 2013, p. 230; Cappa et al., 2012, p. 57).

O manual da CIF está organizado em quatro partes, composto pelos componentes das Funções do Corpo (código /b/ de *body*), Estruturas do Corpo (código /s/ de *structure*) Atividade e Participação (código /d/ de *domain*) e Fatores Ambientais (código /e/ de *environment*) (OMS, 2004, p. 193).

A disortografia enquadra-se na componente das Funções do Corpo, nomeadamente no *b16711* – expressão da linguagem escrita, relativas às funções necessárias para produzir mensagens escritas com significado; *b1672* – funções da linguagem, referentes às funções mentais que organizam o significado semântico e simbólico, a estrutura gramatical e as ideias para a produção de mensagens em forma de linguagem oral, escrita ou outra (OMS, 2004, p. 59). Tendo em consideração a componente das Atividades e Participação, a disortografia pode ser classificada através do código *d145* – aprender a escrever, desenvolver a capacidade de produzir símbolos em forma de texto que representam sons, palavras ou frases de forma que tenham significado, tais como, escrever sem erros e utilizar corretamente a gramática; e o código *d345* - escrever mensagens, ou seja, produzir mensagens com significado literal e implícitas transmitidas através da linguagem escrita. Finalmente, no que respeita à componente de Fatores Ambientais, propõe-se para o caso de um transtorno na expressão escrita, os produtos e tecnologias de apoio para a comunicação (*e1251*).

O DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 1994) está organizado em dezasseis classes de diagnóstico e uma última classe adicional para outras condições que poderão ter um foco de atenção clínica (1994, p. 9). A desordem de expressão escrita da disortografia, enquadra-se no capítulo das Perturbações Inicialmente Diagnosticadas na Infância ou Adolescência – Dificuldades de Aprendizagem, sob o código 315.2, referente à desordem de expressão escrita. O diagnóstico é referente à alteração acentuadamente abaixo do nível esperado de habilidade na planificação da linguagem escrita com repercussões na aprendizagem da ortografia, gramática e redação de textos tendo em consideração a idade cronológica, o potencial intelectual e a escolaridade adequada para a idade (American Psychiatric Association, 1994, p. 38; Fernández et al. 2010, p. 500, Cappa et al.; 2012, pp. 57-58).

Adams e Fris (1988, p. 413) enfatizam que o diagnóstico para se integrar neste tipo de distúrbio deve obedecer a determinados critérios, nomeadamente a ocorrência contínua e permanente em diferentes ocasiões de composição escrita e não ocorrer como parte de outro distúrbio. Esta perturbação deverá estar presente e interferir não só no rendimento escolar como também nas diversas atividades da vida diária que exijam habilidades de escrita, não se cingindo, deste modo, em contexto escolar. Sadock e Sadock (2009, p. 41) lembram que faz parte do diagnóstico da disortografia uma combinação de dificuldades na composição de textos escritos, evidenciando nestes múltiplos erros, uma desordem na expressão escrita, uma ortografia incompreensível como também a incapacidade de escrever ortograficamente bem, sequenciar frases e apresentar uma falta de encadeamento de ideias no texto como também a falta de elementos fundamentais como “quem”, “onde” e “quando”. A criança poderá apresentar dificuldades de ordem gramatical, frásica, semântica, omissões, inversões ou substituições de letras, sílabas ou palavras. Finalmente, a pontuação poderá também estar alterada, da mesma forma como o uso de letras maiúsculas e minúsculas.

Importa distinguir a disortografia de outras perturbações de linguagem, tal como a dislexia e a disgrafia por esta, apesar de poder aparecer em comorbidade das perturbações da leitura e da escrita, ter as suas próprias particularidades ou isoladamente. Ao colocar todas estas perturbações “no mesmo saco” estamos a redundar o diagnóstico e a equivocar as intervenções de reeducação da criança que poderiam ser

mais específicas, certas e efetivas tendo em conta as características de cada caso (Fernandéz, 1998, p. 67).

Adams e Fras (1988, p. 413) alertam, contudo, que no que diz respeito ao DSM – IV, as dificuldades na expressão escrita poderão ser consideradas tanto de ordem motora-grafia (disgrafia) como cognitiva-composição escrita (disortografia), quando estas se manifestam na altura em que a criança apresenta nestas duas atividades características significativamente inferiores a outras crianças da mesma faixa etária, nível escolar e com idênticas capacidades cognitivas.

Finalmente, tendo como suporte qualquer uma destas ferramentas de diagnóstico e classificação de doenças ou distúrbios, Lamônica (2008, p. 76) afirma que para um diagnóstico abrangente é necessário considerar, analisar e refletir os diferentes fatores da criança ou jovem, tal como os fatores orgânicos, emocionais, sociais e ambientais. Desta forma, pretende-se, no final, obter um retrato objetivo e globalizante das características da criança ou jovem, como as suas dificuldades e facilidades; estigmas e problemas emocionais, as suas necessidades nas interações com a família, escola, e sociedade.

2.11 AVALIAÇÃO

Ao contrário dos testes padronizados para avaliação e aferição de outras dificuldades de aprendizagem, no caso específico de disortografia, pode-se considerar a realização de um teste da escrita (standardizado) a uma criança ou jovem com um atraso ou distúrbio de linguagem quando este apresenta, na idade da escrita, um desvio-padrão abaixo da média tendo em consideração a idade, escolaridade e quociente de inteligência da criança ou jovem (Selikowitz, 2010, p. 90).

O teste da escrita, propriamente dito, envolve normalmente exercícios em que a criança ou jovem tem de escrever palavras ditadas e reconhecer se a palavra impressa está bem ou mal escrita, oferece instrumentos capazes de concluir o tipo de disortografia de acordo com os tipos de erros ortográficos e a frequência de ocorrência na escrita (Fernández et al., 2010, p. 501).

A par desta classificação, estes testes têm também como finalidade recolher informação acerca da capacidade de memorização das palavras, os tipos de omissões, inversões, confusões, adições, repetições, ligações, separações, substituições, assimilações de concordância em género, número, tempo ou pessoa (Selikowitz, 2010, p. 90).

De mesmo modo, Torres e Fernández (2001, p. 91) sugerem três modalidades de recolha de informação de escrita da criança, nomeadamente a cópia de palavras e textos; o ditado de palavras e textos; e a escrita espontânea em que a criança é solicitada para redigir um texto da sua autoria. De acordo com as autoras, estas três modalidades recolhem não só dados para a avaliação da ortografia e definição do tipo de disortografia como também importantes dados referentes aos fatores associados à disortografia. Referem, por exemplo, que na cópia estão fundamentalmente associados os erros referentes a fatores de tipo visuo-espaciais, enquanto no ditado estarão predominantemente presentes os fatores percetivo-linguísticos.

Fernández e colaboradores (2010, p. 501) referem que, a par destes testes, o avaliador poderá recorrer à avaliação dos trabalhos escolares; ditados sem correção e autocorrigido; escrita de textos longos e curtos; ditados de pseudopalavras; ditados de letras; escrita de palavras a partir de figuras; ditado de frases e palavras e exercícios de composição escrita.

No que concerne à avaliação de ortografia propriamente dita, Torres e Fernández (2001, p. 91) referem que esta pode ser efetuada de forma formal ou informal. A avaliação formal da ortografia refere-se a provas estandardizadas com características concretas, critérios de correção objetivos e uma correspondente categorização de erros. A avaliação informal da ortografia faz recurso a materiais adaptados às características do avaliado e é referente à recolha de dados de uma forma qualitativa através da realização de provas escritas.

Isto porque, tal como também Nijakowska (2010, p. 2) alerta, a ocorrência de uma dificuldade de aprendizagem na escrita pode ser proveniente tanto de um distúrbio geral ou de um distúrbio específico. Um distúrbio geral refere-se à presença de défice se não em todas as funções cognitivas, pelo menos na maioria delas. Por seu lado, um distúrbio específico está interligado à presença de dificuldades na realização de uma função ou de

um determinado número de funções cognitivas, enquanto todas as outras se encontram intatas e a processarem-se perfeitamente.

A forma que temos para definir se estamos na presença de um distúrbio específico ou geral é a análise dos resultados dos testes standardizados para avaliação do quociente de inteligência, como é o caso da Escala de Inteligência Weschler. Nijakowska (2010, p. 2) explica que se observarmos um resultado do QI médio ou acima da média, encontramos-nos perante um distúrbio específico; se, por outro lado, atestamos um resultado de abaixo de 70, deparamo-nos com um distúrbio de aprendizagem geral.

Contudo, no caso de disortografia, ou de dislexia, o recurso a este tipo de testes de definição de distúrbio específico ou geral nem sempre foi consensual. Tal como Tacke (2008, p. 152) relata, nos anos 1970 muitos investigadores propuseram separar o índice de quociente de inteligência (QI) como fator preponderante na avaliação de disortografia (e dislexia) com o fundamento que de, de acordo com a investigação realizada não existe discrepância entre disortográficos (e disléxicos) com superior QI ou QI mediano/normal. Esta contestação ganhou ainda mais adeptos quando confrontados com uma inconstância na definição *borderline* que separa o QI mediano/normal da deficiência mental/ intelectual. Westwood (2004, p. 75) refere que alguns investigadores como Kavale (2002) e Fletcher e colegas (2002) apontavam esta classificação *borderline* entre deficiência mental/ intelectual e inteligência normal/média de QI de 70, enquanto outros consideram somente a partir do valor QI de 85. Por último, Westwood (2004, p. 73) questiona também este critério baseado no resultado do teste de QI, advertindo para uma verdadeira necessidade na efetiva intervenção da escrita (ou da leitura) em qualquer criança ou jovem que apresente dificuldades na aquisição de linguagem, independentemente do seu QI.

Contudo, uma vez que no final um pequeno grupo destes investigadores se manteve na pretensão desta alteração e as diretrizes da WHO – World Health Organization (2007) tal como da American Psychiatric Association (2000) prevaleceu, ainda hoje, o critério de discrepância entre Quociente de Inteligência - QI e a realização escrita (leitora) da criança ou jovem é usado como indicador na avaliação de uma perturbação (Tacke, 2008, p. 152).

Deste modo, atualmente, no que concerne a uma desordem específica da escrita, de acordo com Küspert e Schneider (2006, p. 7) considera-se que estamos perante uma desordem quando a avaliação obtida através de Escala de Inteligência Weschler indica um quociente de inteligência de, pelo menos, 85 e o resultado da prova do teste escrito inferior a 10QI (de realização). Perante um resultado destes devemos, por último, ainda ter em atenção que esta criança não padece de outro tipo de problema. Como Torres e Fernández (2001, pp. 90-91) alertam, a par de uma avaliação que incida sobre os erros de ortografia também se deve proceder a uma avaliação de percepção auditiva, visual e espaço-temporal; memória auditiva e visual; inteligência geral e vocabulário criança. Isto porque, como Moreno (2011, p1) atenta, uma boa avaliação de um transtorno é aquela que analisa todos os fatores que podem incidir na aprendizagem da ortografia e que não se limitam a uma valorização superficial de sintomas.

2.12 INTERVENÇÃO E REEDUCAÇÃO

Em relação à ação de intervenção e reeducação da disortografia, e como adverte Suchodoletz (2006, p. 90), é difícil encontrar um único programa de reeducação para todos os tipos de disortografia. O que podemos apresentar é, por um lado, algumas estratégias que habitualmente são implementadas no trabalho com crianças e jovens com disortografia que acabam por acentuar ainda mais o fracasso destas (Torres e Fernández, 2001, p. 99); e, por outro lado, inúmeras ações de intervenção e reeducação implementadas por técnicos, investigadores e professores que, não se podendo generalizar para todos os tipos de disortografia, obtiveram ótimos resultados.

Entre as técnicas não aconselhadas no trabalho de uma reeducação e intervenção de disortografia podemos apontar, de acordo com Torres e Fernández (2001, p. 99), os ditados, as cópias e as listas de palavras difíceis.

Quanto aos ditados, estratégia indicada como sendo contraproducente e morosa (em relação ao tempo despendido entre a resposta, correção e reforço), devido às suas características, em vez de corrigir o erro, favorece a prática do erro acabando, inclusivamente, levar a criança à automatização do próprio erro.

Em relação às cópias, contrariamente ao que se possa pensar, esta atividade por se apresentar pouco interessante e monótona não vai destruir a representação mental da palavra que a criança tinha, quando errou pela primeira vez, voltando, no futuro, a escrever a palavra tal e qual como habitualmente já fazia.

Finalmente, no que diz respeito à atividade de reeducação baseada na construção de listas de palavras difíceis, as autoras advertem que esta atividade é muito desmotivadora por se basear predominantemente na memorização de palavras de forma descontextualizada que, como agravante, nem fazem parte do léxico das crianças.

No tocante às estratégias implementadas com sucesso no trabalho de intervenção e reeducação na disortografia, verificamos que não existe um consenso entre os vários investigadores em relação a um único tipo de programa de intervenção das dificuldades na escrita. O primeiro aspeto que podemos apontar para a inexistência de um único programa reeducativo reside ora porque os instrumentos de medição e verificação dos programas de intervenção não são estandardizados ou generalistas e encontram-se muitas vezes inapropriados ou demasiado específicos a uma determinada faixa etária ou área; ora porque estes programas de intervenção são muito morosos, podendo-se, no final da intervenção atribuir as alterações ou melhorias à idade ou maturidade (Suchodoletz, 2006, p. 90).

Alguns autores, como Harris (1998, p. 165), aceitam os resultados obtidos em programas de desenvolvimento da consciência fonológica, sendo estes contudo postos em causa devido à durabilidade dos resultados obtidos, propondo, em vez destes, programas multissensoriais que reforçam as aprendizagens através da ativação de diferentes sentidos.

Do mesmo modo, alguns investigadores, como Crenitte (2008) propõem o desenvolvimento de programas de desenvolvimento de consciência fonológica não exclusivos à perturbação da escrita mas em concordância com a realização de atividades de leitura. Crenitte (2008, p. 83) lembra que vários estudos têm demonstrado uma estreita relação entre o desenvolvimento fonológico e o domínio não só da leitura como também da escrita referindo a autora que as relações entre escrita e oralidade são discutidas nos dois sentidos, da oralidade para a escrita ou da escrita para a oralidade.

Em concordância com Crinette (2008), Almeida e Vaz (2005, pp. 36-37) e Ribeiro e Babo (2006, p. 29) propõem, mesmo no caso específico de um programa de intervenção e reeducação da escrita, o desenvolvimento de atividades que envolvam tanto a expressão escrita como também a oral. Como referem estes autores, não se pode esperar que a criança aprenda a escrever se esta não lê.

Por outro lado, outros autores, como Montgomery (2006, p. 222.2009, p. 275) sugerem programas baseados predominantemente na transmissão de estratégias cognitivas, em que a atividade preponderante do programa se baseia na análise dos erros apresentados pelas crianças com disortografia, para planificar e desenvolver ao longo de todo o programa atividades e estratégias que os auxiliam a colmatar as suas dificuldades. Neste tipo de intervenção espera-se através da ativação de estratégias cognitivas corrigir o léxico armazenado no cerebelo e ligar este ao ato motor de escrita, depositando na memória do córtice motor de escrita no cérebro a correta forma de escrita de uma palavra.

Finalmente, encontramos também autores, como Cooper (2000), que não se opõem aos programas multissensoriais ou de transmissão de estratégias metacognitivas defendem, contudo, que ambos os tipos de programas se destinam a crianças com diferentes idades. Como descreve Cooper (2000, p. 191), um programa multissensorial de tipo *APSL – Alphabetic-Phonic-Syllabic-Linguistic Programme* seria o mais indicado para crianças ainda nos anos escolares iniciais e um programa mais centrado na transmissão de estratégias metacognitivas para alunos mais avançados.

Não sendo possível encontrar um consenso a respeito de um programa de intervenção e reeducação da escrita, encontramos, no entanto, alguns aspetos com que a generalidade dos investigadores concorda.

Em primeiro lugar, um dos principais aspetos a ter em conta em relação a um programa de intervenção e reeducação da escrita é referente ao início desta intervenção. Os investigadores não defendem um momento específico para o desencadeamento desta intervenção. Pelo contrário, defende-se que quanto mais cedo for a intervenção, mais eficaz será a mesma (Küspert e Schneider, 2006, p. 7). Na eventualidade de todo o processo de referenciação, diagnóstico e avaliação decorrer de forma mais tardia, um

programa de intervenção na escrita surge sempre como, por um lado, uma solução de orientação reeducativa e, por outro lado, de forma preventiva para a ocorrência de outros problemas (Küspert e Schneider, 2006, p. 9).

Em segundo lugar, é consensual entre a generalidade dos investigadores que se deve proceder a uma avaliação globalizante das dificuldades da criança na escrita, como também aferir a razão, ou razões, para a existência destes problemas, antes de implementar qualquer programa de intervenção na reeducação da escrita (Selikowitz, 2010, p. 96).

Em terceiro lugar, ao longo de qualquer programa reeducativo, deve-se ressaltar a importância de reforço positivo, a periodicidade das ações, e a pouca duração das atividades para que o aluno não se desmotive (Almeida & Vaz, 2005, p. 37).

Relativamente às atividades na reeducação da disortografia, propõe-se o desenvolvimento de atividades de acordo com as dificuldades constatadas na avaliação. No que toca, por exemplo aos erros de ordem fonética, visuais ou da frase, Almeida e Vaz (2005, pp. 33-36) propõem três tipos de atividades.

Respeitantes aos exercícios de fonética, os autores propõem exercícios que incluam atividade de omissões, inversões e substituições de fonemas ou sílabas. Em relação à reeducação de erros tipo visuais, propõem-se atividades de indicação de igual/diferente, descrição da forma de grafema, de diferenciação, de contraste, de identificação de erros, de diferenciação entre pares ou série de figuras, de associação de figura-fundo e de memória visual. Finalmente, em relação às atividades no trabalho com a frase, pretende-se promover uma consciência da palavra e desenvolver uma gramática intuitiva através da construção de frases gradualmente mais elaboradas com os seguintes elementos nome + verbo, artigo + nome + verbo, artigo + nome + verbo + artigo nome, artigo + nome + verbo + artigo + nome + adjetivo.

Quanto a estas últimas atividades no trabalho com a frase, Almeida e Vaz (2005, pp. 36-37) referem ainda a importância do desenvolvimento de estratégias metacognitivas. O desenvolvimento destas estratégias no trabalho com crianças e jovens com disortografia é também defendido por Lima e Pessoa (2007, cit. in Lamônica, 2008, p. 77) que

assinalam a importância de desenvolvimento das habilidades metalinguísticas na aprendizagem de escrita e no desenvolvimento de uma consciência funcional de regras de organização de uso de linguagem.

Westwood (2008, pp. 74), recordando o sucesso do trabalho desenvolvido por Schumacher e Deshler (2003, 2006) na implementação de um programa para o desenvolvimento das competências metalinguísticas na aprendizagem da escrita realizada na reeducação da escrita de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, propõe atividades no âmbito da construção de frases e parágrafos, planificação e composição de textos, monitorização do erro e autocorreção. Perin (2006) e Saddler (2006) descrevem que o sucesso na melhoria da composição escrita através desta partilha de estratégias, se baseia no fato destas serem fáceis de decorar e de aplicar.

Ao longo da implementação do programa e com o intuito de facilmente generalizar estas estratégias a outras situações na vida da criança ou jovem, Westwood (2008, p. 75), reportando-se desta vez ao trabalho desenvolvido por Graham e Harris (2005), sugere quatro passos. Primeiro, mostrar aos alunos como a estratégia funciona em contexto e como esta poderá ajudá-los a melhorar o seu trabalho; segundo, indicar aos alunos quando e onde cada uma das estratégias poderá ser empregue; terceiro, promover a reflexão como as estratégias podem ser adaptadas a diferentes contextos; e, finalmente, ensinar aos alunos o recurso a frases tipo, elaboradas por si próprios, com o intuito de reforçar a memorização e o uso das estratégias.

Finalmente, como a generalidade dos investigadores refere, apesar de não se poderem esperar resultados rápidos em crianças ou jovens que padecem ao mesmo tempo de diferentes distúrbios ou comorbidades (Shaywitz, 1998, cit. in Suchodoletz, 2006, p. 90), nem um resultado duradouro ou definitivo no trabalho com a disortografia, persistindo estas dificuldades e erros ortográficos mesmo ao longo da idade adulta (Burden, 1992, p. 200), sem a implementação de um programa reeducativo, seja este de foro fonológico, multissensorial ou de transmissão de estratégias metacognitivas, o insucesso escolar será sempre uma ameaça presente ao longo do percurso educativo destes alunos (Poehlke, 2009, p. 70).

Mesmo tendo presente que a implementação de um programa de intervenção e reeducação da escrita é muito mais difícil e extenso, em comparação a um programa de reeducação destinado à leitura (Cooper, 2000, p. 191), sabemos também que ao invés dos resultados observados em relação a programas de reeducação da leitura, que se cingiram especificamente no campo da leitura, os programas e intervenção da escrita tendem a recuperar tanto a escrita como também a melhorar a capacidade de leitura das crianças.

Há ainda a ressaltar que, tal como D. Montgomery alertou em 1997, sem uma ajuda especial, sem uma intervenção não só no âmbito da dislexia, como também no âmbito da disortografia, a melhoria da concentração, percepção espacial e temporal, há a necessidade de se realizar uma intervenção de recuperação no âmbito da organização e composição escrita destas crianças, antes que estas entrem numa espiral de frustrações, sentimentos de falta de auto estima e perda, isolamento ou se tornem mesmo disruptivos e agressivos (p. xi-xiv).

Por último, não nos podemos esquecer também do papel preponderante que os pais desempenham na intervenção da dificuldade específica da escrita. Selikowitz (2010, pp. 96-99), salienta este papel descrevendo, por exemplo, que quando estes acompanham o processo educativo de seu filho e revêm com ele as palavras novas que aprende às diversas disciplinas, poderão desenvolver com ele, em escassos quinze minutos diários, atividades como, por exemplo, um banco de palavras novas, empregues em contexto; discutir o seu significado, empregando-as numa frase coerente; decompor cada palavra nos seus morfemas ou grafemas; elogiando-o quando realiza a tarefa corretamente e auxiliá-lo a perceber o erro quando este apresenta dificuldades na realização da tarefa proposta.

2.13 CONCLUSÃO

Neste capítulo esclarecemos que o conceito de disortografia deriva etimologicamente da composição do prefixo grego “dis”, ideia de desvio ou dificuldade; “orto”, direita ou correta; “grafia” da escrita, e que se define como o transtorno específico de composição escrita devido a uma perturbação na aquisição de ortografia e sintaxe caracterizada por

um conjunto de erros na escrita e pela dificuldade persistente e recorrente de organizar, estruturar e compor textos escritos.

Abordamos seguidamente as comorbidades, ou seja, distúrbios, transtornos ou défices que ocorrem normalmente a par da disortografia, a saber, a dislexia, disgrafia, disnomia, défice de atenção com ou sem hiperatividade, défice de lateralização e défice de memória; para mais concretamente analisar as causas, as características e os diferentes tipos de disortografia. De acordo com esta análise dedicamos a nossa atenção às várias consequências que um distúrbio como este pode causar nas diversas áreas de vida de um indivíduo ao nível pessoal, social ou académico. Como forma de prevenção de desencadeamento destas consequências e para evitar males maiores, apresentámos os diversos sinais de alerta da presença de uma disortografia e fundamentámos a importância de uma referenciação deste distúrbio específico de composição escrita o mais atempadamente possível, independentemente da presença de uma dislexia, como o comprovam as diversas ferramentas de diagnóstico que atualmente dispomos ao nível internacional.

Finalmente, analisamos, de acordo com as propostas da investigação referente à disortografia, os diversos tipos de testes para avaliação e aferição deste distúrbio, tendo concluído que uma avaliação de disortografia requer sempre uma avaliação global de todas as características e capacidades de um indivíduo, avaliando estas tanto a nível do seu vocabulário ou prestação numa prova escrita como também o seu quociente de inteligência, perceção auditiva, visual e espaço-temporal; memória auditiva e visual. Da informação decorrente desta avaliação recolhemos dados fundamentais para a elaboração de um programa de intervenção e reeducação específico, não só de acordo com o tipo de distúrbio, como também de acordo com as necessidades e capacidades do indivíduo.

CAPÍTULO III - CRIATIVIDADE E ESCRITA CRIATIVA

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo explicitamos, em primeiro lugar, os termos de criatividade e escrita criativa para, seguidamente apresentar a perspetiva histórica, estratégias e atividades de escrita criativa.

3.2 CRIATIVIDADE

Como Dev et al. (2009, p. 9) referem definir o termo criatividade não é uma tarefa fácil. Apesar de etimologicamente o conceito criatividade derivar das palavras latinas *creator* – criador, e *creatura* – criação, de acordo com (Pommerin et al.1996, p. 50), o conceito de criatividade ao longo de séculos e, predominantemente, nos últimos quarenta anos, teve várias definições e usos.

Enquanto na Antiguidade Clássica e no período que decorreu até Renascimento, na visão dos poetas e escritores, a criatividade era algo misterioso proveniente de inspiração das musas (Simonton, 2004, p. 83, cit. in Bishop e Stanrkey, 2006, p. 71), reportando-nos, por exemplo, no caso específico dos últimos quarenta anos, nos anos 1970 o conceito de criatividade era usado como sinónimo de uma manifestação de um pensamento divergente e livre em relação às normas vigentes. No entanto, na primeira metade dos anos 1980 este conceito sofre novo uso, muito devido à conceptualização de subjetividade do trabalho criativo, e, nomeadamente, à escrita criativa, adquiriu a definição de expressão subjetiva, livre e criativa da pessoa, não existindo para tal a necessidade de se contrapor ao pensamento de outros. Por outras palavras, a criatividade reporta-se à subjetividade e às emoções da pessoa (Dev et al. 2009, p. 2).

Posteriormente e decorrente das inúmeras investigações e estudos relativos à componente cognitiva de escrita, a partir de sensivelmente da segunda metade dos anos 1980, o conceito de criatividade surge, finalmente, como parte integrante de todo o processo da escrita, envolvendo neste contexto escrita e criatividade, a recolha de informação, seleção de ideias, planificação e construção de um texto; conceito, este, que perdura ainda até à atualidade (Spinner, 2006, p. 18, e 1993, pp. 17-18).

Como Dev et al. (2009, p. 9) aponta, atualmente o conceito de criatividade reporta-se principalmente à capacidade de criar algo de novo ou, como do mesmo modo Santos (2008, cit. in Santos e Santos, p. 159) refere a criatividade permite ir além dos caminhos habitualmente percorridos e aceder um novo mundo. Esta criatividade, por mais subjectiva e individual que possa parecer ser, é vista agora também como um produto de um pensamento consciencioso, racional e objetivo. Encontramos inclusivamente na definição de pessoa criativa em Simonton (2004, p. 83, cit. in Bishop e Stanrkey, 2006, p. 71) como sendo alguém que apresenta um pensamento lógico, um método e um conjunto de técnicas decorrentes da sua vida e experiência.

3.3 ESCRITA CRIATIVA

Enquadrando o conceito de escrita criativa no contexto em que criatividade é usada atualmente, este é um processo de afirmação pessoal de descoberta e redescoberta (Gil e Cristóvam-Bellmann, 1999, p. 12).

No entanto, tentando diferenciar escrita criativa de qualquer outro tipo de escrita, de acordo com Bishop e Stanrkey (2006, p. 71), podemos chegar à conclusão que toda a escrita é um ato proveniente da criatividade, individualidade, subjetividade, pensamento e imaginação do indivíduo, sendo assim é criativa. De mesma forma Bender (2011, p. xxi) relata que, apesar de para a maioria de nós a escrita criativa se contrapor à escrita que se baseia em fatos, à escrita objetiva baseada em argumentos e pontos de vista, relatos de casos históricos, textos técnicos, entrevistas, instruções ou mesmo artigos académicos, na realidade toda a escrita é criativa. Durante a elaboração de qualquer texto, por mais técnico, objetivo ou impessoal que este nos possa parecer, revelamo-nos nele. A escrita criativa surge, assim, por fim, como uma escrita autêntica.

Sendo criatividade e escrita criativa um produto pessoal, subjetivo e proveniente de pensamento e imaginação do indivíduo, somos confrontados com a questão se é possível ensinar-se a criatividade ou a escrever criativamente através das atividades desenvolvidas nas alas e oficinas de escrita criativa, como, por exemplo May (2007, pp. 7-10), Dev et al. (2009, p. 12), Harper (2010, p. 81, e 2006, p. 2) e Dawson (2005, p. 1) o questionam. Muitos cétricos, como, por exemplo, o conceituado autor e professor David Lodge (1992, p. 178, cit. in Mancelos, 2011, p. 14) ou Nigel Watts (2000, p. 13,

cit. in Mancelos, 2011, p. 14), afirmam que qualquer apreensão de técnicas ou mecânica de construção de texto de nada vale se o escritor não tiver talento, que, por sua vez, é intransmissível.

Esta dificuldade em ensinar criatividade encontrou também algum fundamento nos trabalhos realizados pelo pioneiro na abordagem psicométrica da criatividade Guilford (1967), salientando Dev et al. (2010, pp. 2-3) que a este respeito verificou ser impossível achar-se uma medida objetiva e intercultural de criatividade.

Atualmente, apesar do fracasso inicial na constituição de um quociente criativo por Guilford (1967) e ainda não existir um teste de criatividade internacionalmente padronizado, os psicólogos já têm ao seu dispor ferramentas que lhes possibilitam atestar a criatividade, testando estes, por exemplo, a frequência do número total de ideias relevantes e significativas em resposta ao teste; a flexibilidade criativa nas respostas dadas em diferentes categorias; a originalidade das respostas dadas em cada um dos itens comparação com os seus pares; e a elaboração, ou seja, a quantidade de detalhes abordados nas suas respostas. Outros testes poderão ter em consideração ainda os traços socio-individuais, como os traços pessoais de independência no seu julgamento, autoconfiança, complexidade, orientação estética, posicionamento perante o perigo, predisposição a experiências novas; e características sociais como a liderança intelectual de inspiração para outros, habilidade de identificar problemas e desafiar normas vigentes, recurso a soluções ingênuas que vingam, capacidade de associar conceitos ou dar respostas fora do comum e a capacidade de apresentar soluções não só credíveis como também úteis (Dev et al. 2010, p. 3).

Por outro lado, temos depois autores como Gesing (2006, p. 11) que consideram a escrita não como um produto de procedimentos mecânicos ou simples concordância de regras e estruturas mas como um produto de um ato criativo. De mesmo modo, Ristoff (2002, p. 141), quando se referia a respeito do ato de escrever, definiu este como um processo de descoberta, organização, comparação, desenvolvimento, adequação e avaliação de ideias e não fruto de inspiração momentânea de mentes sobredotadas.

Salienta-se a este respeito, sendo o principal propósito da escrita, tal como a fala, comunicar as nossas experiências aos outros, a escrita criativa surge na sua forma como

representação de uma reunião dessas experiências e aprendizagens (Dilts e Epstein, 1999, p. 145). Bishop e Starkey (2006, p. 72) referem mesmo que pessoas como Shakespeare ou Mozart que antes de serem considerados terem nascido génios ou criativos, se não tivessem ao longo da sua vida sido ensinados a ler, escrever ou compor música, esta sua suposta criatividade nunca teria hipótese de se aperfeiçoar ou sequer manifestar.

Do mesmo modo, Mancelos (2011) e Bishop e Starkey (2006, p. 198) refutam a ideia de que a escrita criativa não pode ser ensinada, afirmando que apesar da escrita criativa ser uma arte literária e, como tal, uma área complexa e subjetiva, podemos comparar esta “arte” a outras, tal como a música, pintura, a tecelagem ou carpintaria, escultura e o cinema, sendo que em todas a técnica é passível de ser ensinada e aprendida

Por último, Dev et al. (2009, p. 13) afirmam que ambas são válidas, isto é, a escrita criativa pode e não pode ser ensinada. Se entendermos a escrita criativa como uma forma de se tornar um escritor famoso, a escrita criativa poderá acabar por não ser a resposta adequada e passível de ser ensinada, pelo menos, até se atingir essa fama literária; contudo, se atendermos que a escrita criativa ajuda a pessoa a identificar e experimentar as suas capacidades de escrita, esta poderá ser acentuar as capacidades e a forma de escrever da pessoa.

3.4 PERSPETIVA HISTÓRICA DE ESCRITA CRIATIVA

As primeiras manifestações de escrita criativa remontam à Antiguidade Clássica, como reportam os testemunhos de jogos de escrita como, por exemplo, os caligramas e anagramas. Dawson (2005, p. 49) refere que a escrita, tal como a conhecemos atualmente, poderá ser considerada como uma forma de revivalismo das instruções Greco-latinas de composição de verso.

No entanto, o primeiro manual atribuído à escrita criativa, *Poetria Nova*, surge em 1210 da autoria do monge e poeta inglês Geoffrey de Vinsauf. Como Morley (2007, p. 17, cit. in Mancelos, 2011, p. 119) descreve, nesta obra Vinsauf explicava estratégias, aconselhava os jovens e sugeria exercícios que ainda hoje podem ser usados com êxito numa oficina de escrita criativa.

Apesar de ao longo dos séculos, escritores e aprendizes de escritores se terem sempre juntado para partilhar não só ideias como também estratégias, atividades e experiências (Mancelos, 2010, p. 118) como disciplina académica, a escrita criativa surgiu em 1880 com os cursos de escrita criativa criados por Barrett Wendell, na Universidade de Harvard (Ramey, 2007, p. 43).

Sensivelmente meio século depois, em Iowa nos Estados Unidos da América, após se terem criado, predominantemente a partir dos anos 1920, turmas de escrita criativa para debate de temas e partilha de métodos (Mancelos, 2010, p. 118) e de em 1930 Norman Foerster ter criado o curso de escrita na Universidade de Iowa, surgem os primeiros mestrados na área. Nomeadamente, a primeira tese de mestrado de escrita criativa aceite pela Universidade de Iowa em 1931 por Mary Hoover Roberts pela sua coleção de poesia intitulada *Paisley Shawl*, e as teses de mestrado de Wallace Stegner e Paul Engle. (Bishop e Starkey, 2006, p. 198; Mancelos, 2011, p. 118).

Engle, que após a obtenção do seu grau de mestre em 1932 pela sua tese intitulada *Worn Earth* e autor da primeira tese de escrita criativa a ser publicada, em 1941 tornou-se diretor de curso de escrita criativa *Iowa Writer's Workshop*, dirigiu ao longo de vinte e quatro anos o curso e influenciou a organização e planificação dos cursos de escrita criativa desde essa altura e até os tempos de hoje com as suas decisões. Uma das decisões tomadas por Engle, por exemplo, decorrente da sua experiência como aluno e posteriormente como docente da universidade, foi a divisão das oficinas de escrita criativa por géneros, para, deste modo, os professores ensinarem e auxiliarem os alunos mais facilmente (Earnshaw, 2007, p. 12).

No que concerne às oficinas de escrita criativa, Sena-Lino (2009, p. 12) aponta a génese destas no período da segunda metade do século XX, período este em que surgiram inúmeros grupos de pessoas, escritores e pretendentes a tal, que se juntavam para trabalhar, expor e debater os seus trabalhos aos olhos, ou não, da teoria de literatura e de retórica ou também, como Kealey (2007, p. 1) refere, por pessoas que têm a finalidade de se tornarem escritores ou que têm o desejo de conviver com uma comunidade de escritores.

Ao longo de décadas homens e mulheres das letras, entre estes alguns autores conceituados, recorreram com proveito a estes grupos em que se debatiam técnicas e estilos, partilhavam conselhos e reflexões como, por exemplo, Ernest Hemingway, William Faulkner, Raymond Carver, Toni Morris, Dylan Thomas, W. H. Auden e Robert Frost (Harper, 2006, pp. 14-118).

Atualmente, e de acordo com Harper (2006, pp. 1-2), pode-se constatar que este interesse pela escrita criativa já tem uma grande representatividade em muitos países, como demonstra a existência de grupos semelhantes aos descritos anteriormente, as inúmeras oficinas e cursos de escrita criativa e também a existência de cursos ou programas académicos de escrita criativa nas Universidades.

Apesar de a presença da escrita criativa nos programas académicos em Portugal ser ainda uma novidade, em comparação com a Inglaterra ou os EUA, esta atualmente já tem a grande procura e popularidade entre o público português, predominantemente por aspirantes a escritores e amantes de literatura (Mancelos, 2011, p. 11).

Os primeiros indícios desse interesse nas escolas portuguesas decorreram sensivelmente nos anos 1990 devido às correntes das pedagogias de aprendizagem ativa e do movimento de escola moderna (Santos, 2008, p. 5). Nas Universidades o primeiro impulso como atividade literária e académica desenvolveu-se sensivelmente na mesma altura, tendo em 1994 Luís Carmelo, em colaboração com vários escritores como Urbano Tavares Rodrigues e João de Melo, organizado diversos ateliês de escrita criativa e incluído a escrita criativa como disciplina académica na Universidade Autónoma de Lisboa para posteriormente acompanhar Pós-graduações, Mestrados e cursos de ensino à distância ministrados pelo Instituto Camões no Âmbito da escrita criativa (Carmelo, 2005, p. 9).

3.5 ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES DE ESCRITA CRIATIVA

Como Mancelos (2011, p. 13) conceptualiza, as oficinas de escrita criativa não têm o objetivo de transmitir receitas, instituir regras, promover o êxito comercial nem se restringe apenas à realização de exercícios. A escrita criativa é concebida para transmitir técnicas, incentivar à experimentação e ao desejo de inovar, procurar a qualidade e

encontrar um equilíbrio entre a teoria da escrita criativa e a prática e, como Vanderslice (2008, p. 72) salienta melhoram o pensamento crítico e comunicativo da pessoa. A escrita criativa não é um empreendimento intelectual mas uma atividade intelectual de ações que estão sujeitas a disposições, intenções, sentimentos, razões e comportamentos (Harper, 2006, p. 6). Acrescenta Vanderslice (2008, p. 72) e Harper (2010, pp. 72-73) que esta não se resume a um trabalho estético nem a uma inspiração estética. A escrita criativa é composta por aspetos estéticos, de forma, género, balanço, organização, unidade, harmonia do trabalho realizado pelo escritor a par da tomada de decisões e respostas afetivas do autor.

De acordo com Gomes (2008, p. 28) ao contrário de uma aula onde só se fazem composições ou se ensinam a contar histórias, o principal objetivo da oficina de escrita é despertar nos alunos a sensibilidade para os diferentes registos literários e apreciar todo o processo de sua criação. De acordo com Neale (2009, p. ix) parte deste processo criativo encontra-se, em primeira instância na revisão, reformulação e reorganização dos textos criados. Como sublinha o autor é na atenção e no tempo dedicado à transformação de uma ideia numa história que se melhora e desenvolve o estilo da escrita. Um exercício proposto por Neale consiste, por exemplo, na apreciação de novelas, filmes ou obras literárias e melhorá-las ao seu sabor. Este jogo de ideias permitirá ao aluno desenvolver a capacidade de contrastar o trabalho original com o seu trabalho “melhorado”.

Haven (1999, p. 60) sugere igualmente a revisão e avaliação sistemática do trabalho no final, de forma a desenvolver a par da capacidade da tomada de opções, a retórica e a justificação das opções tomadas (1999, p. 108). Finalmente Haven (1999, p. 13) refere que a melhor maneira de auxiliar os alunos a desenvolver as suas histórias é através da revisão consistente dos elementos que tornam a sua história, numa história de uma personagem e não um relato de incidentes.

No que concerne à reorganização dos textos criados, Smith (2005, pp. 48-64) refere que como forma de tornar os textos mais estimulantes a serem lidos, o escritor poderá, por exemplo, recorrer a diferentes técnicas e estruturação de texto, nomeadamente à repetição de estruturas ou aspetos, linhagem de ideias e acontecimentos, variação de

estruturas e técnicas, simultaneidade de ações, multi-estratificação de descrições; e numeração de acontecimentos.

O ensino e aprendizagem da escrita criativa reportam-se a um largo conjunto de atividades e práticas na arte da escrita. Estas atividades fornecem, segundo Harper (2006, pp. 2-3), um conjunto de conhecimentos que se relacionam com as experiências e conhecimentos da pessoa, reforçando assim a aprendizagem.

Como afirma Morley (2007, pp. 118-121, cit. in Mancelos, 2011, p. 15), de acordo com as atividades desenvolvidas nas oficinas de escrita criativa, podemos distinguir os cursos de caráter generativo, em que são criados textos ou parágrafos iniciais a partir de uma técnica; e os cursos de caráter crítico, que pretendem melhorar a apreciação de ritmo e melodia, onde são desenvolvidas técnicas e estratégias com o intuito de desenvolver a imaginação e talento, aplicar melhor os recursos da língua e ler de forma mais competente.

As sessões ou aulas de escrita criativa na ordem académica institucional seguem, de acordo com Carmelo (2005), diversos passos onde se abordam as diferentes componentes da descrição, narração, poética e a reescrita.

Em termos da descrição são preparadas várias sessões em que são focados assuntos como selecionar, ordenar e singularizar algo; o ponto de vista e ponto afetivo da descrição; e a descrição de personagens e ambientes. No que diz respeito à narração, Carmelo (2005, p. 10) sugere para as suas sessões/aulas, o tratamento de pontos de vista narrativos; exposição, complicação, clímax e desfecho; temas culturalizados, figurações e funções das personagens; e a ficcionalidade, realidade e diversidade da obra. Em relação à poética, são focados a poética e a metáfora; a autorreferenciação; a caracterização do eixo de similaridades; a descrição da experiência poética literária. Por último no que concerne à reescrita, Carmelo (2005, pp. 181-186) propõe a observação as teorias intertextuais de Bakhtin, Genette e Hutcheon.

De acordo com Carmelo (2005, p. 10) o simples recurso a técnicas de escrita e reescrita tem auxiliado os escritores a descobrir novos horizontes para além dos que são

oferecidos pela convenção e pelo senso comum, como também desenvolver novas capacidades de afirmação própria e de autocrítica.

De forma semelhante às atividades apresentadas por Carmelo (2005) no âmbito do ensino superior, dispomos também as sugestões de Kealey (2007), May (2007) Harper (2006), Morley (2007) Anderson (2006) e Mills (2006) que, a par do que já foi referido, enfatizam que os exercícios apresentados nas suas obras não são testes, mas que têm a finalidade de serem provocadores, desafiantes e serem apreciados na descoberta e consolidação da voz interna de cada um (Anderson, 2006, p. 13).

Kealey (2007) apresenta uma obra composta por questões e respostas relativas à frequência, uso e desenvolvimento de programas de escrita criativa no ensino superior, abordando porque alguém se deveria inscrever, quais os aspetos a serem focados, em que grau de ensino ou com que idade bem como aspetos mais específicos como quais os requisitos de inscrição, qual a frequência do curso, o papel do(s) tutor(es) e bolsas de estudo. De forma semelhante, May (2007) foca estes aspetos institucionais da frequência, organização e desenvolvimento de programas de escrita criativa no ensino superior através do formato da apresentação de entrevista a diferentes diretores e professores universitários.

Harper (2006) trata, por sua vez, as questões de fundo do que é e não é a escrita criativa, sintetiza toda a história da escrita criativa, os seus aspetos e características. Morley (2007) e Anderson (2006) focam os principais desafios de qualquer escritor, como ultrapassar as dificuldades inerentes à escrita, inclusivamente “a folha em branco”, a procura da perfeição e a obra que nunca mais tem fim, apresentando em cada capítulo atividades de escrita referentes à criação e desenvolvimento de personagens, cenários, diálogos, entre outros.

Finalmente Mills (2006) brinda-nos com uma obra que foca aspetos no âmbito do texto narrativo, poesia, ficção, literatura infantil e drama com excertos de diferentes autores acompanhados por análise e reflexão.

Semelhante a estas sessões ou aulas de escrita criativa Ramet (2007), Smith (2005), Mancelos (2011) propõe atividades que auxiliam, por exemplo, na abordagem de

assuntos como a elaboração de parágrafos iniciais; a criação e descrição de personagens; construção de diálogos verossímeis; a definição de quem narra e o tipo de narrador; e o recurso a estratégias para a criação do espaço temporal e físico.

Em relação à criação de personagens, gente de papel e tinta, Mancelos (2011, p. 67) sugere atividades como o recorte de imagens de revistas, catálogos de moda, fotografias de pessoas que se adaptem à imagem mental que se tem dessa personagem, criando, desta forma, estampas que auxiliam visualização e coerência na descrição das mesmas. Como forma de conhecer melhor a personagem e atribuir-lhe uma identidade física e psicológica, o autor propõe ainda o exercício do apontamento num bloco e notas refletido num banco de jardim ou na praia de dados relativos ao nome, sexo, idade, etnia, nacionalidade, aspeto físico, qualidades, defeitos, manias divertidas, passatempos, doenças e/ou deficiências, vida familiar, social, amorosa e orientação sexual, religião e vida espiritual, opções políticas, nível de inteligência, cultura, educação, emprego, ambições profissionais e tipo de discurso. Pretende-se deste modo, tal como Ramet (2007, p. 33) refere, atribuir-lhes um passado e inseri-las numa sociedade. Ao longo do texto o narrador tem dados suficientes a que recorrer para fazer uma descrição precisa da personagem, física e psicologicamente, de forma direta ou através dos olhos de outro interveniente na narrativa (Mancelos, 2011, p. 71).

No que concerne aos diálogos, como Ramet (2007, pp. 85-87) lembra, não é só o que as personagens dizem mas também como o dizem que as caracteriza. O escritor deve tomar em atenção a caracterização da personagem previamente definida quando faz uso de diálogos. Os diálogos não podem ser encarados como simples manifestações das personagens, eles ajudam a caracterização das personagens, dando um novo impulso à história, criando conflitos, tensão ou suspense, explicando o sucedido por outros olhos, apresentando emoções e pensamentos das personagens. Para uma melhor elaboração de diálogos autênticos a autora propõe o treino de um ouvido crítico das conversas que se desenrolam à nossa volta e a leitura dramatizada do(s) diálogo(s) criado(s) para a(s) nossa(s) personagem(ns).

Criada a personagem falta escolher o narrador, primeira, segunda ou terceira pessoa participante, não participante, onisciente ou observador, e a voz que narra a história.

Rogers (2007, p. 117) refere que a voz que conta a história determina o seu vocabulário, estilo e tensão. Na tomada de decisão de escolha do narrador, a autora sugere o exercício de experimentação de todas as vozes, antes de uma tomada e decisão final. De forma semelhante Morley (2007, p. 171) sugere o exercício da narração de um acontecimento decorrente da nossa vivência na terceira pessoa onisciente, de seguida, na primeira pessoa participante e, por último, na terceira pessoa observador.

Quando, finalmente, pretendemos inserir a nossa personagem num espaço temporal e num espaço físico podemos seguir as recomendações de Smith (2005, pp. 254-257) e inicialmente realizar uma pesquisa de campo, tal como se fosse um tópico histórico de determinada era, contexto ou local. A apresentação destes espaços podem ser, tal como já tínhamos discutido no que respeita à caracterização da(s) personagem(ns) de forma direta, através de uma descrição detalhada do espaço, ou de forma indireta, através das ações ou falas das personagens.

No que diz respeito a atividades lúdico-práticas no âmbito da escrita criativa, autores como Bowkett (2009), Hirschi (2004), Geraghty (2006), Carter (2010), Paul (2000), Larson (1997), Hackett (2005), Löffler (2010), Norton (2001) e Santos e Santos (2009) propõem uma grande diversidade de atividades de escrita criativa como, por exemplo, a produção de pequenos textos a partir de situações ou estruturas com o objetivo de, por exemplo, alargar o campo lexical, desenvolver a consciência fonológica, lexical e semântica; a construção de palavras derivadas a partir de prefixos ou sufixos, entre muitas outras.

Bowkett (2009) apresenta ao longo da sua obra atividades destinadas a introduzir a escrita criativa a crianças dos sete aos doze anos ajudando-as a refletir e desenvolver as suas ideias na escrita. Ao longo dos sessenta módulos, organizados por ordem decrescente, o autor propõe diversas atividades a serem desenvolvidas individualmente ou em contexto sala de aula a respeito de assuntos como hábitos de escrita, criação de personagens, uso de metáforas, elaboração de um diário, os elementos básicos de uma narrativa, entre outros. De forma semelhante Hirschi (2004) oferece reflexões, desta feita destinado a alunos e estudantes que pretendam, como a autora refere, aprender a escrita criativa de maneira fácil ou a melhorar as suas notas, sobre a escrita criativa e

atividades a serem realizadas de forma autônoma em poucos minutos diariamente, de forma lúdica e como desafio que ajudam a desenvolver o discurso, diálogos, descrição temporal e espacial, entre outros.

Seguem-se depois obras que apresentam atividades que pretendem incentivar a aprendizagem e melhoria da escrita de duas formas, como *The five minute writer*, de Geraghty (2006), *The funbook of creative writing*, de Paul (2000), *Short and sweet quick creative writing activities that encourage imagination humor and enthusiasm for writing*, de Larson (1997), *1000 quick writing ideas*, de Krajncjan (2001) ou *1001 brilliant writing ideas*, de Shaw (2008). Primeiro porque, tal como Santos (2008, p. 5, cit. in Santos e Santos, 2009, p. 160) refere, a escrita é como um músculo que se treina através do estímulo de diferentes maneiras de sentir, encarar situações novas e de resolução de situações. Quanto mais se treina este músculo, melhor será a sua prestação. Por outro lado, ao desenvolverem atividades de escrita de forma lúdica, as crianças encontram-se não a realizar a tarefa mas também a mobilizar aprendizagens infindáveis para a descoberta da linguagem, por meio da expressão escrita (Barbeiro, 2001, p. 62). Como também refere Barbeiro (1999, p. 76), ao longo de todo o processo de aprendizagem de uma criança inúmeros momentos lúdicos são proporcionados com o intuito de estimular o desbloqueio, a participação e até mesmo a descoberta.

Norton (2001, p. 13) salienta este tipo de aprendizagem da língua através do lúdico, afirmando que quando as crianças usam as palavras em atividades, jogos ou brincadeiras, acabam mesmo por construir um texto e encontram-se também a estimular a curiosidade e a vontade de conhecer novas palavras.

Santos e Balancho (1993, p. 181) sublinham ainda que, ao propor atividades lúdicas de escrita, as crianças até se esquecem que se encontram a escrever, pelo desafio e prazer da atividade. Do mesmo modo Kealey (2007, p. 4), referindo-se ao papel das oficinas de escrita criativa, afirma que a expressão escrita melhora quando envolvidos em atividades de escrita criativa.

Contudo, não é só a expressão escrita que sai beneficiada nesta atividade. De acordo com Barbeiro (2001, p. 65), ao longo do processo de escrita, enquanto nos envolvemos a produzir algo de novo estamos também a desenvolver a nossa criatividade, sendo esta,

por sua vez, tal como Santos e Santos (2009, p. 159) referem, também uma atividade imprescindível em qualquer contexto na atualidade.

Estas atividades, ao invés do que talvez se possa esperar, tratando-se de oficinas da escrita, têm também como finalidade aperfeiçoar ou desenvolver a leitura, através da leitura em voz alta, dramatização de textos, entre outros. Rösing (2002, p. 68-77), a respeito deste trabalho colaborativo entre escrita e leitura na escrita criativa, questiona no seu trabalho “Se não leem ou leem pouco, como esperar que escrevam?”, esclarece que, apesar do mecanismo da leitura ser distinto da escrita e a relação entre ambos não ser automática, no desenvolvimento e aperfeiçoamento, ambos os mecanismos estão intimamente ligados. Dev et al. (2009, p. 13) reportando-se a Goldberg (2001) refere que a melhor maneira de escrever melhor é ler, refletir e escrever, porque conhecendo a escrita em ambas as facetas, de leitor e escritor, ao mesmo tempo que a avalia e pratica, é que poderá melhorar a sua escrita.

Com o intuito de desenvolver atividades de escrita criativa na sala de aula, Bowkett (2009) apresenta algumas sugestões a serem respeitadas na implementação destas neste contexto. Primeiramente, Bowkett, (2007, p. 3) alerta para a influência nociva da ideia competitiva da escrita. De acordo com o autor, no receio pré-instalado de ter de apresentar um trabalho melhor do que os seus colegas, os alunos sentem-se criativamente inibidos ou mesmo incapazes de apreciar o ato da escrita em si. Explica Bowkett, a este respeito, que fazer o seu melhor não é o mesmo que ter de fazer melhor do que os outros. Segundo, uma postura positiva e de apoio por parte do professor é melhor do que uma postura crítica e corretiva. Terceiro, o professor deve servir de modelo, não só para a escrita, como também a forma como encara a atividade da escrita. Ter um professor que aprecia a escrita é muito diferente para o aluno em vez de ter um professor que não se envolve na escrita. Esta sugestão tem o benefício de possibilitar ao professor a participação nas atividades e, como tal, experimentar as mesmas dificuldades e vitórias como os alunos. Quarta, e última sugestão, é o apoio essencial disponibilizado pelo professor na escrita do aluno sem, no entanto, se esquecer do receio que este pode apresentar em qualquer altura em relação à escrita.

Relativamente à implementação de atividades de escrita criativa neste contexto escolar temos, por exemplo, o relato de Vitória (2006, pp. 211-212) que descreve situações em que os alunos estão tão habituados a serem agentes passivos no que escrevem, limitados à reprodução e repetição de enunciados, tão incorporado na prática escolar, e se defrontam muitas vezes com o problema de não saberem se exprimir por escrito.

Por último, ao longo da nossa pesquisa também nos foi possível encontrar um exemplo de recurso da escrita criativa na alfabetização de crianças, Löffler (2010, p. 177) refere que presenciou que a partir do momento em que estas crianças se concentram no que querem relatar e escrever e não, como habitualmente faziam quando lhes era solicitado um trabalho escrito, na correção ortográfica, semântica e sintática, estas últimas acabavam por ser favorecidas e era mais fáceis respeitarem. Por último, esta professora também verificou que as crianças acabavam sempre muito mais satisfeitas com o seu trabalho realizado, constatando isto pelo novo entusiasmo pela escrita que antes não existia.

3.6 CONCLUSÃO

Neste capítulo verificámos que apesar de, ao longo dos séculos, o termo de criatividade ter sido usado para diversos fins e, como tal, ter tido diversos significados, derivando etimologicamente das palavras latinas *creator* – criador, e *creatura* – criação, atualmente criatividade reporta-se principalmente à capacidade de criar algo de novo. Tendo em conta esta definição, constatámos também que o conceito de escrita criativa, como processo de afirmação pessoal de descoberta e redescoberta, refere-se a uma escrita autêntica e sincera.

Seguidamente elaboramos uma resenha histórica de escrita criativa, desde as suas primeiras manifestações na Antiguidade Clássica, passando pelos primeiros cursos académicos de escrita criativa até à atualidade em que cursos académicos coexistem com diversos tipos de oficinas e ateliês de escrita criativa.

No respeitante às estratégias e atividades de escrita criativa, referimos que esta não tem o objetivo de transmitir receitas, instituir regras, promover o êxito comercial nem se restringe apenas na realização de exercícios. A escrita criativa é concebida para

transmitir técnicas, incentivar à experimentação e o desejo de inovar, procurar a qualidade, encontrar um equilíbrio entre a teoria de escrita criativa e a prática, e melhorar o pensamento crítico e comunicativo de uma pessoa. Fizemos referência, de forma sucinta, a diversas obras que propõem atividades, algumas das quais com a promessa de não demorarem mais do que cinco minutos por dia, que auxiliam o escritor criativo a trabalhar o foco, o ponto de vista e afetivo do narrador ao mesmo tempo que aperfeiçoam técnicas de organização textual, construção de cenários e personagens; revisão e reflexão do texto elaborado.

No que concerne ao recurso de atividades de escrita criativa na aula, verificámos que devido ao aspeto lúdico destas atividades, as crianças, mesmo as mais resistentes, se envolvem na escrita e melhoram a sua prestação.

PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo procedemos à caracterização e explicação respeitantes à seleção de amostra; fundamentamos a opção metodológica de pesquisa adotada para o presente trabalho, nomeadamente o modelo conceptual de pesquisa, os instrumentos de recolha e procedimentos de análise de dados.

2. PARTICIPANTES

Creswell (2007, pp. 43-44) e Yin (2004, p. 43, e 1998, p. 237) referem que a seleção dos participantes irá determinar todo o processo de recolha de dados. Apesar de acordo com Yin (2004, p. 176-178) e Bogdan e Biklen (1994, p. 75-78) a opção mais desejável num estudo de caso ser a identificação do caso e dos indivíduos, por esta informação permitir a possibilidade ao leitor de identificar, relacionar com a informação que dispõe, interpretar e finalmente, criticar o caso de forma mais abrangente, para a nossa investigação optamos por não apresentar dados que pudessem comprometer os direitos do sujeito, a sua identidade, integridade e segurança.

Alertados pelo que Carmo e Ferreira (1998, p. 265) e Creswell (2013, p. 207) assinalam a respeito dos princípios éticos que estão subjacentes a qualquer investigação, tentamos, no entanto, conciliar as sugestões destes autores com as diretrizes apresentadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 75-78) e Yin (2004, p. 176-178) a respeito de uma investigação tomando, por um lado, todas as precauções para proteger a identidade do sujeito optando, para tal, alterar o nome do sujeito e omitir qualquer informação que possa causar qualquer tipo de identificação incómodo ou transtorno, preservando, no entanto, por outro lado, a área geográfica do sujeito, sexo, idade, grau de escolaridade, descrição geral do percurso escolar e as dificuldades verificadas no decurso deste, dispondo, deste modo, de alguns dados que possam servir para investigações futuras. A toda a informação a que tivemos acesso, nomeadamente a informação decorrente das entrevistas exploratórias (Quivi e Campenhoudt, 2008, p. 70; Carmo e Ferreira, 1998, p. 108) com os pais, professora titular de turma do aluno, docente de educação especial

que acompanha o processo, ou mesmo de relatórios médicos, apresentamos a informação estritamente necessária ou relevante para a investigação.

Assim, o presente estudo será desenvolvido com um jovem rapaz de dez anos, a que iremos atribuir o nome fictício de João.

Tendo demonstrado, ao longo dos anos anteriores à entrada na escola básica do Primeiro Ciclo de Ensino Básico da sua área de residência, a que daremos o nome de Sopé da Montanha, um desfasamento, em comparação com os seus colegas, na aquisição da leitura e escrita, o João foi referenciado ainda no primeiro período do primeiro ano de escolaridade pela professora titular de turma e a encarregada de educação. Da avaliação decorrente desta referenciação foi-lhe diagnosticado uma dislexia, caracterizada por dificuldades demonstradas ao longo da leitura de qualquer texto e por inúmeros erros ortográficos que tornavam os seus textos incompreensíveis. Demonstrando ter necessidades educativas especiais com repercussões nas suas atividades e participação, o João foi enquadrado ao abrigo das medidas educativas do ponto 1, artigo 16.º do Decreto-Lei 3/2008, de sete de janeiro, nomeadamente a alínea a), apoio pedagógico personalizado, e alínea d), adequações no processo de avaliação.

De acordo com a legislação em vigor, o João, apesar de não ter alcançado as aprendizagens essenciais, transitou e matriculou-se no segundo ano de escolaridade, desenvolvendo, contudo, na sala de aula as aprendizagens referentes ao primeiro ano de escolaridade. Ao longo deste segundo ano de frequência no ensino Básico, o João teve a par do acompanhamento de um docente de educação especial na sala de aula também o acompanhamento por uma terapeuta da fala uma vez por semana. No final do ano letivo, por solicitação da encarregada de educação e da terapeuta da fala, o João ficou retido, matriculando-se, no ano letivo seguinte, de novo no segundo ano de escolaridade.

Ao longo deste ano letivo, tendo sido referenciado pela professora titular de turma do João, este foi submetido a uma avaliação de despiste do transtorno de défice de atenção e hiperatividade (TDAH). Apesar de esta avaliação não ter confirmado a presença de um TDAH, a conselho do pedopsiquiatra que o acompanhou, o jovem foi posteriormente e ao longo dos dois anos seguintes medicado com Ritalina. Não se

observando, no entanto, qualquer melhoria no comportamento e atenção do jovem, a mãe começou gradualmente a não seguir esta prescrição.

Apesar do acompanhamento da técnica de terapia da fala e dos docentes de educação especial, o João demonstrou ao longo dos dois anos letivos seguintes muitas dificuldades no âmbito da leitura e escrita, destacando-se, contudo, pela positiva à disciplina de matemática. Como tal, no decurso do terceiro ano letivo o João foi, de novo, referenciado para nova avaliação pela equipa multidisciplinar do Agrupamento de Escolas do Sopé da Montanha, tendo-lhe sido diagnosticada uma dislexia moderada e uma disortografia com graves repercussões na expressão escrita. De acordo com o relatório decorrente desta avaliação com base na WISC III, o João apresentava um desenvolvimento cognitivo na faixa média e um desfasamento entre os resultados nas componentes verbal e não-verbal não muito significativo, situando-se ambas na faixa média. Os resultados apontavam ainda para capacidades de compreensão e verbalização de normas sociais, de distinguir o importante do acessório adequadamente desenvolvidos (nível médio superior); a capacidade de atenção aos detalhes, de atenção e memória imediata auditivas e nível de vocabulário adequadamente desenvolvidos (nível médio) e, no que concerne à capacidade de aprendizagem, ritmo de trabalho, capacidade de abstração verbal, de pensamento sequencial e perceção das relações de causa-efeito medianamente desenvolvidas (nível médio inferior).

Frequentando atualmente o quarto ano de escolaridade ao abrigo das medidas anteriormente mencionadas e apesar de, ao longo destes últimos quatro anos, ter sido acompanhado pelos docentes de educação especial destacados para a escola básica que frequenta (todos os anos um docente novo) e tendo usufruído nos últimos três anos letivos de sessões individualizadas com terapeuta da fala, a mãe/encarregada de educação e a docente titular de turma do João continuam a descrever grandes dificuldades no que toca à sua leitura e escrita.

O investigador teve inicialmente conhecimento deste caso através da docente de Educação Especial destacada no ano letivo de 2012/2013 para as instalações que o jovem frequenta, que o abordou com a intenção de recolher ideias, fichas e atividades que poderia desenvolver com o aluno. Sensivelmente na mesma altura a

mãe/encarregada de educação do jovem também abordou o investigador preocupada com o fraco desempenho na leitura e escrita do seu educando e o aproximar do final do ano letivo com as provas finais de ciclo.

Encontrando-se este investigador a realizar a sua tese de dissertação de mestrado em Ciências de Educação – Educação Especial, pela Universidade Fernando Pessoa, conciliou a sua experiência no trabalho desenvolvido com alunos do terceiro ciclo de ensino básico e ensino secundário, diagnosticados com dislexia e disortografia, ao nível da reeducação da expressão escrita com recurso a atividades e estratégias de escrita criativa, com a seleção do processo do João como participante no estudo de caso.

3. METODOLOGIA

Tendo como intento conhecer e descrever um fenómeno dentro do seu contexto real seguimos uma investigação de acordo com os pressupostos adotados por diversos autores (c. f. Yin 2004, p. 32; Creswell, 2007, 30-37; Merriam, 2002, p. 5; Stake, 2011, p. 25-26; Carmo e Ferreira, 1998, p. 179) como estudo de caso de cariz qualitativo. Consideramos que a nossa investigação se enquadra nas cinco características apresentadas por Bogdan e Biklen (1994, p.47-51) que uma pesquisa qualitativa possui: “1. na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”, enquadrando-nos numa investigação de observação participante num ambiente habitual de ocorrência de um programa de reeducação da composição escrita; “2. a investigação qualitativa é descritiva”, como tal, recolhemos a nossa informação em contexto através de notas de campo e mantivemos um diário de bordo ao longo de todo o processo de reeducação; “3. os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, desta forma descrevemos o processo e analisamos as mudanças; “4. os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, mais precisamente, recolhemos os dados à medida que estes se vão agrupando; e “5. o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, ou seja, fazemos questão em nos certificar de que o jovem selecionado está a apreender as diferentes perspetivas adequadamente.

Pardal e Correia (1995, p. 23) salientam que o estudo de caso é um modelo que proporciona um conhecimento e caracterização de determinado fenómeno por permitir uma vasta e diversificada recolha de dados. De acordo com estes autores e Yin (1998, pp. 235-236) apontam três modelos distintos de estudo de caso, descritivo, exploração e prático. De acordo com o descritivo, este tipo de estudo centra-se numa amostra-objeto e analisa-o detalhadamente; o exploratório visa abrir caminhos a futuros projetos de estudo; o prático corresponde a um diagnóstico ou avaliação comumente utilitário de caso.

Tendo em consideração as características básicas de um estudo de caso, Coutinho e Chaves (2002, p. 224) referem que este é um estudo limitado no tempo, eventos ou espaços de um caso único, diferente ou complexo, que necessita ser identificado. O método de estudo de caso permite-nos descrever e analisar o fenómeno particular no seu contexto (Merriam, 2002, p. 8). Do mesmo modo Yin (2004 pp. 61-67) refere que este tipo de estudo encontra-se apropriado quando o investigador tem a intenção de descrever, analisar ou investigar fenómenos complexos e pretende recolher dados referentes à dinâmica de um programa ou processo. No caso particular da disortografia, tendo em conta as diferentes características e tipos de disortografia aliado às várias variantes de comorbidades que podem acometer um sujeito ao mesmo tempo, deparamo-nos, de fato, com um fenómeno complexo.

De acordo com Yin (2004, p. 32), um estudo de caso investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real e não num contexto controlado, laboratorial, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. Como tal, no que diz respeito à nossa investigação, não é a nossa intenção retirar o participante do seu contexto mas sim, mantê-lo num ambiente natural. Tendo em atenção que qualquer intervenção de reeducação da escrita está sempre sujeita a interações entre reeducador e jovem diagnosticado com disortografia, consideramos “ambiente natural” o contexto composto por reeducador, jovem com disortografia e atividades de escrita criativa.

Num estudo de caso o investigador recolhe informações em ambiente natural de diversas formas, tal como a observação direta ou indireta, entrevista, diário de bordo,

questionário, narrativa, registos de áudio ou vídeo, entre outros. Yin (2004, p. 92, e 2005, p. 32) refere que a utilização de múltiplas fontes de recolha de evidência de dados permitem-nos diversas triangulações de dados, a respeito do próprio caso como também corroborar o fenómeno em estudo.

4. INSTRUMENTOS

Yin (2004, pp. 32-33) afirma que numa investigação de um estudo de caso enfrenta-se uma situação tecnicamente única em que haverá mais variáveis de interesse do que pontos de dados, como tal, necessitando para conduzir a recolha e análise de dados de se basear em várias fontes de evidências, de um desenvolvimento prévio de proposições teóricas.

Yin (2004, pp. 107-108, 1998, pp. 246-250) apresenta seis fontes de evidências para um estudo de caso, nomeadamente documentação, registos em arquivos, entrevistas, observação direta, artefactos físicos e observação participante. O mesmo autor (2004, pp. 112-113; 1998, p. 234) acrescenta que apesar de nenhuma fonte possuir uma vantagem indiscutível sobre as outras, deve um caso de estudo utilizar o maior número possível de fontes de evidência possível.

No que se refere à nossa investigação optamos predominantemente pelas modalidades de entrevistas exploratórias, registo de apontamentos tipo estudo de campo decorrentes de observação direta (Yin, 2011, pp. 161-166). Recorremos a estas fontes de evidência por as três modalidades se completarem e enquadrarem no trabalho normalmente realizado por um técnico em contexto real de reeducação da escrita. Inicialmente, quando ainda está a planificar o seu trabalho e a conhecer o aluno, o técnico reeducador tem a necessidade de recolher junto das pessoas – pais, professores, técnicos – informações diversas respeitantes às características, dificuldades e facilidades do aluno.

No tocante ao tipo de fonte de evidência por observação direta, Yin (2004, p. 107) aponta algumas desvantagens em relação a este, como, por exemplo, o consumo de tempo despendido para a obtenção destes dados, a seletividade de cobertura, a reflexividade do acontecimento, o custo de horas necessárias e uma visão tendenciosa. No caso da nossa investigação, no que concerne ao consumo de tempo ou ao custo de

horas necessárias pelos observadores, uma intervenção reeducativa necessita sempre de um longo período, caracterizado por etapas, até se alcançarem alguns dos objetivos pretendidos. No caso de seletividade ou visão tendenciosa dos eventos, pretendemos documentar aspetos relevantes para a investigação, evitando desta forma também o excesso de informação irrelevante no final do estudo. Finalmente, no que se refere à reflexibilidade, um técnico de reeducação necessita também, ao longo da sua intervenção em contexto real, tirar apontamentos, reflexões, alertas ou sugestões para, deste modo, poder planificar e atender às especificidades do jovem diagnosticado com disortografia.

Como pontos fortes desta nossa fonte de evidências Yin (2004, p. 108) e Creswell (2013, p. 98) apontam a possibilidade de retratar o acontecimento em tempo real, em contexto e de forma percetiva em relação a comportamentos e razões interpessoais.

Recorremos também à manutenção de um diário (Yin, 2011, p. 175; Creswell, 2013, p. 23-24; Stake, 1999, p. 13) em que são anotados perceções e reflexões a respeito do trabalho realizado. Yin (2011, p. 8) alerta que numa investigação qualitativa não é simplesmente um diário de registo do quotidiano, mas sim uma necessidade de explicar o fenómeno de acordo com conceitos reais e emergentes. De acordo com Quivi e Campenhoudt (2008, p. 196) este tipo de observação capta os comportamentos no momento em que eles se produzem.

No caso específico de uma investigação participante, Yin (2004, p. 88) Merriam (1998, p. 11) e Bogdan e Biklen (1994, p. 151) referem o diário de bordo como uma excelente fonte de informação de dados do caso ou amostra como também a descrição do desenvolvimento de projeto. De acordo com Alaszewski (2006, p. 66-70) um diário pode conter uma estrutura livre, em que são anotados pensamentos, reflexões e descrições da intervenção; ou mesmo informações fixas a respeito de dados concretos, como o espaço, hora e duração, ou para alguma informação pretendida.

Seguimos também o exemplo apresentado por Creswell (2013, p. 23-24), recorrendo à fonte de evidência de diário de bordo para recolha de dados apresentada por este, tomando notas do que se ouve, vê, experiencia, pensa e reflete no decurso de recolha de informação. Creswell (2007, pp. 193-194) e Bogdan e Biklen (1994, p. 150), afirmam

que estas reflexões podem conter a par dos sentimentos, problemas, ideias, pressentimentos e impressões também informações descritivas sobre tempo, local e data. Por último, pretendemos também descrever ao longo de toda a intervenção potencialidades e limitações na implementação de um programa de reeducação da escrita através de atividades e estratégias de escrita criativa num jovem de dez anos diagnosticado com disortografia.

5. PROCEDIMENTOS

De acordo com Yin (1998, p. 248) após a seleção de dados segue-se a organização, e criação de uma base de dados de acordo com os tópicos relativos aos objetivos e questões de investigação. Por outras palavras, segue-se uma organização de evidências que se reportam aos objetivos e questões de investigação. Após esta construção de base de dados segue-se ou, se atendermos a afirmação de Maxwell (1998, cit. in Yin, 1998, p. 250) que num estudo de caso os investigadores praticam análise mesmo durante o processo de recolha de dados, continua-se a análise propriamente dita.

A partir da questão principal, nomeadamente se a implementação de um programa de reeducação baseado no desenvolvimento de atividades e estratégias de composição no âmbito de escrita criativa melhoram a composição escrita de um jovem de dez anos diagnosticado com disortografia ao nível da extensão e organização textual, bem como na correção ortográfica, semântica e sintática, formulamos cinco questões secundárias, que norteiam a nossa investigação na seleção dos tópicos a observar e acompanhar ao longo de todo o programa de reeducação. Referimo-nos ao nível de extensão textual, organização textual, correção ortográfica, correção semântica e correção sintática nos textos elaborados pelo jovem.

Por fim, a nossa investigação segue o modelo de análise apresentado por Yin (2004, p. 147, 1998, p. 251-252, e 2011, p. 213) referente à análise baseada na comparação ao longo de um curso cronológico dos tópicos selecionados dos trabalhos realizados pela amostra ao longo do programa de reeducação, os apontamentos tipo estudo de campo e informação contida no diário de bordo como forma a descobrir regularidades e perceber transformações.

6. CONCLUSÃO

No respeitante à metodologia adotada e no que se refere ao objetivo principal deste estudo e as limitações apontadas, enquadrámos a nossa investigação segundo um paradigma do método qualitativo, tipo estudo de caso. Caraterizámos o nosso participante, um jovem de dez anos, com um percurso escolar a que já nos habituamos a assistir: primeiro foram-lhe referenciadas dificuldades de aprendizagem gerais na aquisição de leitura e escrita, tendo-lhe sido diagnosticado uma dislexia e posteriormente, após uma nova avaliação, uma disortografia. De acordo com os objetivos da nossa investigação, definimos uma metodologia do tipo estudo de caso de cariz qualitativo. Foi nossa intenção descrever, analisar e investigar um fenómeno complexo como é um caso de disortografia, dentro de um contexto de vida real ou seja, numa situação real de intervenção reeducativa de escrita.

Definimos como instrumentos de recolha de dados três tipos de fontes: os trabalhos realizados ao longo de cada sessão pelo jovem, apontamentos tipo estudo de campo decorrentes da nossa observação em contexto e a manutenção de um diário de bordo onde que são anotados pensamentos, reflexões e descrições sobre o que se ouve, vê ou experiencia; ou mesmo informações fixas a respeito de dados concretos como o espaço, hora e duração, ou alguma informação pretendida.

No que concerne a procedimentos de análise de dados, criamos uma base de dados de acordo com os tópicos relativos aos objetivos e questões de investigação, analisando cronologicamente os trabalhos realizados pela amostra ao longo do programa de reeducação, os apontamentos tipo estudo de campo e a informação contida no diário de bordo com a finalidade de descobrir regularidades e perceber as transformações, verificando se há alguma progressão favorável na composição escrita do jovem submetido ao programa.

PARTE III – APLICAÇÃO DO PROJETO DE REEDUCAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo pretende-se, primeiramente, referir as estratégias, instrumentos e outros recursos teóricos do âmbito da escrita criativa a usar ao longo da nossa investigação, para, de seguida, proceder se à análise das entrevistas preliminares, do diário de bordo e das entrevistas finais e, finalmente, analisar e tratar as informações recolhidas ao longo de todo o programa de reeducação de forma a dar-lhes sentido.

2. ESTRATÉGIAS, INSTRUMENTOS E OUTROS

Havendo necessidade de adequar a escolha de atividades de escrita criativa às características do João, selecionamos para a elaboração das fichas e trabalho de cada sessão inicialmente algumas atividades de escrita criativa idênticas aos exemplos apresentados por Santos e Santos (2009, pp. 162-167) no seu trabalho desenvolvido no 1.º ciclo, predominantemente quanto ao uso de palavras do cotidiano usadas em contexto com a finalidade de alargar o conhecimento lexical, desenvolver a consciência fonológica, lexical e semântica; e os exercícios propostos por Smith (2005) em referência aos jogos com palavras, como, por exemplo, a associação de palavras, manipulação de frases e a combinação de palavras.

Tal como Carter (2010, p. 4) afirma, nesta fase inicial é de igual modo importante atender à criação de um ambiente positivo para a escrita. Pretendemos, deste modo, numa fase inicial, incentivar o João e debruçarmo-nos sobre a atividade da escrita como ação lúdica e natural, sem ainda atendermos aos pormenores da língua como os erros ou estrutura. numa fase posterior é que nos iremos gradualmente debruçar nos erros mais frequentes, na construção de frases, tendo por base os trabalhos de escrita criativa publicados por Longknife e Sullivan (2012, pp. 58-59) e Cheaney (1992) ao nível de atividades de escrita criativa com constituintes gramaticais (adjetivos, nomes, verbos, entre outros); Geraghty (2006) a estratégias de desbloqueamento e seleção de vocabulário; e Smith (2005, pp. 48-64) referente à organização e coerência textual.

Ao longo desta fase inicial, como Haven (1999, p. 7) refere, prevemos também a ocorrência de erros que surgem frequentemente numa fase inicial de uma oficina de

escrita criativa com crianças que é a necessidade destes em escrever rapidamente e tudo o que lhes vem à cabeça. De acordo com o autor, estes erros ocorrem predominantemente porque as crianças não têm uma imagem clara do que lhes é pedido, quando iniciam a sua escrita, não têm uma clara ideia sobre o que a história trata. Isto leva-nos à necessidade de ensinar e normalizar a planificação prévia da atividade no que concerne ao tópico, abordagem, linguagem, organização, encadeamento de ideias e desfecho.

A par destes momentos basilares de escrita criativa, iremos treinar o reconto (Hirschi, 2004), desenvolver com o João momentos de elaboração de parágrafos iniciais que despertam a curiosidade (Haven, 1999, p. 52; Gesing, 2006, pp. 189-191; e Mancelos, 2009, pp. 37-47); a arte da criação de personagens (Helfferich, 2007, p. 15; e Mancelos, p. 36) e a atribuição direta e indireta de características ao longo da narrativa (Gesing, 2006, pp. 157-167). Preponderante também será a construção de diálogos autênticos e reais (Ramet, 2007 e Mancelos, 2009, pp. 81-85) e de textos, inicialmente, a partir de situações como, por exemplo Paul (2000), Shaw (2003) e Larson (1997) propõem, para, numa segunda fase, que terá início a partir do momento em que todos os aspetos anteriores foram focados e trabalhados, referente à criação de um diário de um herói, baseando-nos nas sugestões de Geraghty (2006), Bowkett (2009) e May (2007).

Finalmente, como Bowkett (2009, p. 39) e Mills (2006, p. 35) sublinham em relação à parte fulcral da escrita criativa, propomo-nos em todas as sessões solicitar a leitura em voz alta de todos os trabalhos e testar a coerência e qualidade do texto para seguidamente proporcionar um momento final de revisão, debate e reflexão de todo o trabalho realizado, porque, como salienta Haven (1999, p. 13), a única maneira de evitar que os alunos cometam sistematicamente os mesmos erros é de rever com eles todos os elementos que tornam a história uma história. Em concordância com estes autores, Neale (2009, p. ix) sintetiza *“Rewriting, revising and re-imagining your work are the lifeblood of the creative process”* (Reescrita, revisão e re-imaginar o trabalho são a essência do processo criativo).

Fundamental para o sucesso deste programa de reeducação enquadram-se as diretrizes de Vail (2001) que, apesar de se referirem a programas de reeducação da leitura,

também se adequam à reeducação da escrita. Referimo-nos ao conceito de reeducação não só da perturbação, mas também do acompanhamento e reabilitação de toda a pessoa (pp. 203-217) como escritor, leitor, aluno e também como pessoa capaz de ultrapassar as suas dificuldades.

Como tal, falta referir que o programa está sujeito a adequações tanto ao nível do tipo de exercícios como também ao grau de dificuldade de cada um dos instrumentos a usar, nomeadamente no que concerne ao foco no trabalho de reforço das dificuldades particulares do João que são assinaladas ao longo do programa, como, por exemplo, ao nível da segmentação silábica ou consciência fonológica, como também no que se refere à extensão e grau de dificuldade dos textos de leitura.

3. DIÁRIO DE BORDO

Pretende-se, em cada sessão, desenvolver atividades que permitem não só a expressão escrita, como também a leitura e reflexão, através da análise e debate do trabalho realizado. Como tal, todas as sessões iniciam-se com a leitura em voz alta de um texto adequado aos interesses, idade e capacidade leitora do João, seguido primeiro de uma atividade de escrita criativa que se reporta ao vocabulário referente à vivência e contexto do João e de uma segunda atividade de escrita criativa que propõe a elaboração de um texto.

3.1. SESSÃO DE PREPARAÇÃO

Após a obtenção das autorizações por parte do encarregado de educação em relação à participação de seu educando neste projeto de investigação, o João foi apresentado ao investigador e, das conversas desenvolvidas com a mãe e o jovem, foi possível verificar que se confirmavam algumas das informações que tinha lido no relatório de avaliação da equipa multidisciplinar e acrescentar novos dados na sua primeira página de diário de bordo.

Trata-se de um jovem rapaz de dez anos, João, filho mais velho de um casal residente numa aldeia no interior do país com sensivelmente 1000 residentes. O João é um rapaz calado, tímido e muito pouco conversador. A sua mãe frequentou os primeiros anos da Universidade e é uma pessoa muito presente no acompanhamento de estudos do seu

filho. Ela ajuda-o todos os dias na realização dos trabalhos de casa, lê os textos, interpreta com o filho a informação, discute e planifica as ideias do seu filho antes de este redigir o seu texto ou responder às questões. Revê com ele o resultado e após revisão do trabalho realizado, o João copia o texto final ou as respostas no seu caderno. A par destes trabalhos de casa, todos os dias a professora titular de turma solicita a cópia do texto de leitura tratado na aula. O pai, após um percurso com muitas dificuldades na aquisição da leitura e escrita, concluiu a escolaridade obrigatória, na altura o sexto ano de escolaridade, e abandonou a escola para acompanhar o seu pai no ofício que ainda hoje em dia realiza. O pai revê-se nas dificuldades que o seu filho tem na escola e considera que este, mais cedo ou mais tarde, conseguirá ultrapassar as suas dificuldades, necessitando para tal mais tempo.

O João frequenta atualmente o quarto ano de escolaridade na escola básica do primeiro ciclo na localidade de residência. O seu percurso escolar foi, desde os primeiros dias pautado por dificuldades na aquisição da leitura e escrita. Como tal, ficou retido no segundo ano e, após avaliação técnico e pedagógica, foi-lhe diagnosticado uma dislexia e abrangido pelas medidas educativas do decreto-lei 3/2008, de sete de janeiro, referente aos alunos com necessidades educativas especiais. Ao longo da sua frequência do terceiro ano de escolaridade foi reavaliado por uma equipa multidisciplinar do agrupamento que frequenta, Sópé da Montanha, tendo-lhe sido confirmado uma perturbação na leitura, dislexia, um défice de atenção sem hiperatividade, como também diagnosticado uma disortografia caracterizada por inversões, omissões, confusões, adições, de acentos, letras e palavras; erros na separação e ligação silábica; erros de concordância em género, número e tempo; e assimilações semânticas.

Questionada a família a respeito de hábitos de leitura em casa, a mãe gosta de ler, encontrando-se atualmente a ler uma obra, o João gosta de ler, mas não se encontra atualmente a ler nada de especial nem se recorda quando terá lido um texto sem ser os que são trabalhados na escola. O pai do João não tem hábitos de leitura por não ter tempo para se sentar e ler um livro. No que se refere à escrita, a mãe nunca teve dificuldades na aquisição, o João não gosta nem escreve nada, com exceção dos trabalhos solicitados para a escola, e o pai não tem tempo nem necessidade no seu local

de trabalho de se sentar e redigir qualquer tipo de texto, preferindo, inclusivamente, memorizar tarefas e solicitações dos seus clientes.

Apresentaram-se algumas ideias subjacentes ao programa de reeducação de composição escrita através da realização de atividades de escrita criativa, debateu-se o aspeto lúdico destas atividades e o que se pretende verificar ao longo e, predominantemente, ao fim de 15 sessões de cinquenta minutos, duas sessões semanais. Combinaram-se os dias e o horário que lhes era mais propício a fim de não causar qualquer incómodo ou obrigar a alteração de rotinas.

3.2. SESSÃO UM - DESMISTIFICAR A DISORTOGRAFIA

Nesta sessão (Anexo – Sessão Um, p. 134) dedicaram-se sensivelmente os primeiros vinte minutos da sessão para explicar ao jovem o significado de disortografia, as suas características e as dificuldades adjacentes ao distúrbio. Esta conversa segue as instruções apresentadas por Hultquist (2008) a respeito da dislexia, pretendendo-se normalizar esta perturbação, explicando que vários estudos apontam para alterações ao nível cerebral, uma causa genética do distúrbio, que possivelmente alguém da família como também outras crianças também sofreram das mesmas dificuldades e que, através de um trabalho concertado entre o próprio e reeducador, apesar da disortografia perdurar para toda a vida consegue-se ultrapassar estas dificuldades. Objetivo fulcral desta sessão é a desmistificação desta perturbação, levar o João a encontrar nos relatos de outras experiências as suas dificuldades e verbaliza-las.

Como atividade inicial apresenta-se em cada uma das sessões um texto para ler, discute-se o seu conteúdo e as palavras com que não se encontra familiarizado, antes de realizar qualquer atividade de escrita. Para esta sessão tínhamos preparada a leitura de um texto intitulado “Lenda da Serra da Estrela”, o reconto e a construção de um pequeno texto sobre o mesmo, finalizando com uma ilustração.

Contudo, uma vez que o João demonstrou muitas dificuldades em ler o texto em voz alta e após a primeira leitura do texto não ter conseguido seguir o rumo da história, o investigador leu a história para o jovem, ouviu um reconto fiel à história e solicitou que,

em casa, sem a ajuda da mãe, escrevesse o seu reconto da história e que ilustrasse o texto com um desenho de acordo com um momento da história.

Anotámos nos nossos apontamentos de tipo estudo de campo que, apesar da professora titular de turma do João e a mãe nos terem informado que este lê de forma autónoma e fluente, esta leitura ainda apresenta muitas hesitações e substituições ou inversões de letras, o que torna tanto as palavras como também o texto completamente incompreensível (alguns exemplos anotados: tabem/jovem, labeira/aldeia, losidão/solidão, feste/gesto, palavra/palavra). Louvável foi de constatar que, apesar de tantas substituições, o João conseguiu perceber que esta história, que ainda não conhecia, era a respeito de um pastor e o seu cão que viviam na Serra da Estrela.

3.3. SESSÃO DOIS - DESEJOS COM PALAVRAS

A sessão (Anexo – Sessão Dois, p. 138) começou com a apresentação do trabalho realizado pelo João em casa, o reconto do texto “Lenda da Serra da Estrela” com uma correspondente ilustração deste. Na impossibilidade de lermos o texto em voz alta, e para não criar à partida uma situação de desconforto com o seu primeiro trabalho, o investigador solicitou ao João a leitura do mesmo em voz alta, o que o mesmo fez sem qualquer problema. (Posteriormente notámos que o João leu o texto mas também introduziu muita informação omissa no texto nesta sua leitura em voz alta). Elogiamos o jovem pelo seu trabalho realizado e pela magnífica ilustração do texto. Quando nos preparávamos para passar para uma outra atividade, o João questionou-nos se não iríamos corrigir os seus erros. Explicando-lhe que não nos iríamos incomodar com a correção dos mesmos, este, visivelmente admirado, comentou em voz baixa que sendo assim “podia ter escrito mais alguma coisa”.

De seguida realizamos a primeira atividade de escrita criativa intitulada “Conselho dos animais”. O exercício proposto solicita ao jovem que encontre palavras que rimem com o nome dos animais e tem a finalidade de associar sons a letras, enunciar diferentes palavras que tenham a mesma sílaba enquanto realiza a separação silábica e identifica as diferentes letras e sílabas em falta. Pretende-se com este exercício desenvolver a consciência silábica, construir novas palavras, trocando, substituindo, retirando ou acrescentando letras ou sílabas.

Finalmente, este exercício tem também como finalidade recolher informação relativamente ao João no que concerne à sua leitura, conhecimento de vocabulário, identificação de sons e letras, versatilidade na troca de letras, plasticidade do uso da língua em geral.

Tal como já tínhamos verificado na primeira sessão, o João apresentou muitas dificuldades na leitura e interpretação das frases. No que diz respeito às rimas, na descoberta de palavras que terminassem com o mesmo som, o João também apresentou muitas dificuldades, demorando mais de quinze minutos para completar a tarefa. Com este exercício também deu para verificar que o João faz a troca espontânea da letra /f/ por /v/ e omite na escrita letras, apesar das pronunciar enquanto escreve.

Os dois exercícios seguintes estão interligados. No primeiro, semelhante ao exercício anterior, o João tem de encontrar palavras com que se identifica para seguidamente construir um texto com este vocabulário.

Apresentou novamente o mesmo tipo de erros verificado anteriormente, troca de /f/ por /v/ e omissão de letras, a par dos erros mais comuns entre disortográficos, inversões e substituições (ex.: setembor em vez de setembro; verte em vez de verde).

A atividade, desejos com palavras, foi realizada com enorme facilidade e muita despreocupação com a presença de erros ou não, enquanto na construção de texto se apresentou muito mais sério e receoso. Acabou por realizar a tarefa um pouco contrafeito. Quando o investigador lhe solicitou para ler o seu trabalho, este resumiu o conteúdo pelas palavras empregues e outras omissas ao texto.

3.4. SESSÃO TRÊS - PLANIFICAÇÃO DO TRABALHO

A sessão (Anexo – Sessão Três, p. 143) iniciou-se com a leitura de trava-línguas mais extenso do “Rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia”. O João continuou a demonstrar algumas dificuldades na sua leitura, substituindo muitas letras à medida que ia lendo, o que tornou a interpretação das frases muito difícil. Com o auxílio do investigador, continuou a ler as frases com mais ritmo e velocidade. Repetindo-se quase todas as palavras em cada uma das frases, o João terminou a leitura rapidamente, animado e de forma compreensiva. Aproveitando este exercício pediu-se ao João para

ler de novo a primeira frase do trava-línguas trocando, no entanto, a letra /r/ em cada uma das frases por uma outra letra, neste caso /l/, /f/ e /d/. Realizou a tarefa com facilidade.

Seguidamente, foi convidado para construir o seu próprio trava-línguas, semelhante ao anterior, tendo como mote a frase inicial “O sapo saltou por cima do Simão”. Realizou e terminou o exercício com facilidade e imaginação, ocorrendo o mesmo tipo de erros dos trabalhos anteriores.

Os dois últimos exercícios, desejos com palavras e a elaboração de um texto, eram semelhantes aos realizados na sessão anterior, como tal, não houve necessidade de explicar a tarefa ao João, realizando-o (de acordo com as notas de campo) em escassos dois minutos e a composição em sensivelmente cinco minutos.

Para uma melhor compreensão do texto do João, o investigador solicitou-o para ler em voz alta enquanto escrevia a sua composição. O João concordou comentando que já alguém lhe tinha informado que realizava menos erros se lesse ao mesmo tempo que escrevia.

Apercebendo que o João cometia bastantes erros, predominantemente de omissão e substituição no seu texto, apesar de verbalizar não só todas as palavras corretamente como também pronunciar mais palavras do que escreveu, no final o investigador aproveitou o seu registo para o João ler o seu texto em voz alta. Como já era de esperar, conhecendo a mensagem, conteúdo e a totalidade das palavras empregues no texto, leu-o sem qualquer dificuldade de forma eloquente e ritmada.

Ao procedermos à última atividade, na reflexão e análise do texto, o próprio João admitiu que se precipitou na realização da tarefa acabando por apresentar um texto incoerente, com falta de pontuação e complicado de compreender. Uma vez que na sessão anterior não nos preocupamos com a correção dos erros, na esperança de nesta vez também não nos debruçarmos nos seus erros, escreveu tal como lhe vinha à cabeça. Combinou a partir de agora primeiro planificar a sua atividade, principalmente no que quer escrever, antes de iniciar a sua atividade.

3.5. SESSÃO QUATRO - PROCESSO DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

A sessão (Anexo – Sessão Quatro, p. 148) iniciou-se com a leitura de anedotas, todas elas relacionadas com elefantes. Estas anedotas são construídas por perguntas e respostas. Não conhecendo o João nenhuma destas anedotas, inicialmente a leitura silabada e sem entoação tornou a compreensão das mesmas impossíveis. Contudo, à medida que ia lendo as questões e respostas, a sua leitura ia-se tornando cada vez mais fluente e ritmada, terminando a tarefa com a promessa de contar algumas destas anedotas aos seus colegas na escola.

A atividade seguinte consistia na leitura do texto do Gato Golias e posteriormente na construção de um texto onde predomina a letra /p/.

O João debruçou-se na atividade, sem primeiro pensar no que pretendia escrever, e terminou a tarefa em sensivelmente sete minutos. No fim, o investigador pediu ao João para ler o seu texto, o que fez sem qualquer dificuldade, apercebendo-se ao longo da sua leitura que tinha muitos erros. Lembrou-se nesta altura que não tinha planificado a sua atividade e que, de fato, poderia ter feito melhor.

Analizou o texto, conteúdo e alguns erros que o investigador explicou serem normais ocorrerem ao longo do processo de aprendizagem da escrita em qualquer criança. Prendia-se com isto combater a ideia que todos os trabalhos escritos do João têm sempre mais erros que os dos seus colegas. Pretendia-se que compreendesse que tal como ele, outras crianças, mesmo as que não têm dificuldades de aprendizagem, mais cedo ou mais tarde confundem, invertem ou omitem letras, para depois ultrapassarem esta fase e escreverem sem erros.

3.6. SESSÃO CINCO - PALAVRAS OU PALAVRAS

A sessão (Anexo – Sessão Cinco, p. 152) iniciou-se com a leitura de anedotas de elefantes. Ao contrário do que aconteceu na sessão anterior, o João desta vez conseguiu ler e perceber todas as frases sem qualquer dificuldade.

Contrariamente ao exercício de leitura, o segundo exercício, o exercício de escrita, decorreu de forma mais morosa. Neste exercício, o João tinha que completar doze

frases, referentes aos meses do ano com uma palavra que rimasse com o nome de cada um dos meses. Refletindo em voz alta cada uma das palavras que encontrava para completar as frases, o João realizou o exercício de forma animada em menos de cinco minutos.

No entanto, ao analisar cada uma das respostas do João, não atendendo aos erros, após uma breve reflexão o João concordou connosco que podia ter escolhido outras palavras que não as apresentadas. A esta conclusão também chegamos ao longo da análise das respostas dadas pelo João no exercício seguinte. Neste exercício o João tinha que enumerar cinco palavras com que se identificava, contudo, uma vez que não refletiu se já conhecia estas palavras ou como se escrevia em particular cada uma das palavras, apresentou em todas elas erros de diversos tipos, de ligação, substituição, omissão, inversão e ortográfico. Conclui-se que o João poderia ter escolhido outras palavras com que estava mais familiarizado. A par da promessa da sessão anterior, de organizar e planificar primeiro as suas ideias, a lição desta sessão será aproveitar este momento não só para planificar o conteúdo, como também a forma como o vai transmitir.

3.7. Sessão Seis - Adjetivo (Caraterística)

Dado o interesse manifestado pelo João pelas anedotas dos elefantes e o esforço do mesmo em memorizá-las, para mais tarde as contar aos seus amigos, iniciou-se esta sessão (Anexo – Sessão Seis, p. 159) com a leitura de mais anedotas de elefantes, lendo e percebendo, de forma autónoma, todas as frases sem qualquer dificuldade.

Seguidamente realizou-se o exercício intitulado “As profissões que vejo todos os dias”, em que o jovem era solicitado para escrever o maior número de profissões com que se depara todos os dias. O João conseguiu em sensivelmente sete minutos, com alguma dificuldade, escrever nove profissões, quase todas elas com erros.

Aproveitaram-se as profissões apontadas pelo João para fazer a separação silábica das mesmas e identificar as diferentes letras que as compõem. De acordo com o jovem, os erros que ele apresentou devem-se porque ele não se lembrava alguma vez ter visto uma profissão escrita em qualquer lado e, como tal, teve que as escrever de ouvido. Esclarecido como as profissões são de fato escritas e pronunciadas ficamos convencidos

que o João já sabe escrever pelo menos estas profissões com que ele se depara muitas vezes no seu dia-a-dia.

A última tarefa do dia consistia em construir o seu primeiro texto, totalmente seu, de acordo com duas diretrizes: tinha que ser acerca de um animal à sua escolha e um adjetivo (caraterística). A partir desta sessão, ao longo de qualquer comentário acerca do seu texto ou escolha de palavras, o investigador irá referir-se sempre que possível não às palavras mas de acordo com a sua classe gramatical, principalmente substantivo, adjetivo e o verbo, seguindo, desta forma, as diretrizes de Cheaney (1992) para pessoas que pensam que detestam escrever mas o que necessitam é aprender a usar a gramática em contexto.

Esta sessão também teve o propósito de verificar o que o João consegue construir sem estar sob pressão, como tal, desta vez, em vez de escrever a sua história, ditou-a. O resultado foi um texto, estruturado, interessante e com um desfecho inesperado. Desta vez, verificamos que o João sabe contar boas histórias, se conseguir ultrapassar as suas dificuldades.

3.8. Sessão Sete - Introdução, Desenvolvimento e Conclusão

Nesta sessão (Anexo – Sessão Sete, p. 163) o João leu e percebeu todas as anedotas que lhe foram apresentadas. Para a semana deverá ler outro tipo de texto, dentro do mesmo género, mas que lhe permita realizar um raciocínio mais elaborado.

De seguida, dado o interesse manifestado por animais, realizou uma atividade em que tem que completar frases com uma palavra que rime, semelhante à que realizou na sessão dois, “nomes e animais”, desta feita intitulada “o melhor brinquedo”. Nesta atividade o João tinha que encontrar o nome de um objeto, que é suposto ser um brinquedo para os animais, com a condição deste nome rimar com o animal assinalado.

O João realizou a atividade com alguma facilidade, não tendo, no entanto, conseguido encontrar palavras que rimassem com “cavalo” e “bode” e ter assinalado “porta” para “gato”, pesar destas não rimarem (visível troca na ordem em que ocorrem a letra /a/ e /o/ nas palavras).

Solicitado para dar continuidade a elaborar histórias acerca de um animal e uma adjetivo, o João elaborou um pequeno texto intitulado “O coelho simpático”. Começou a atividade por contar uma longa história acerca do coelho simpático, acabando por escrever nem metade do que pretendia escrever. Constatamos que muitas das palavras que o João usou na sua planificação encontram-se ora omissas ao texto ou aglutinadas com outras. Não teve o cuidado de selecionar o seu vocabulário enquanto escrevia.

No fim lemos o seu texto e comparamos com o que tinha planeado escrever. Apercebeu-se que com os cortes e abreviações o seu texto ficou pobre. Em relação aos erros, analisamos as palavras de forma silábica para, de seguida, recontar a história que tinha previsto oralmente, adequando os diferentes da sua história a uma organização e coerência textual.

3.9. Sessão Oito - Diálogos

A sessão (Anexo – Sessão Oito, p. 169) iniciou-se com a apresentação de uma lista com os nomes de diferentes cores, cada uma delas com uma cor diferente. Pediu-se ao João para ler a cor e não a palavra impressa. Apresentou muitas dificuldades em se abstrair, não conseguindo completar a tarefa por diversas vezes (sete tentativas). Pedimos-lhe para se concentrar em uma atividade e informação, ler as cores, e concentrar a sua atenção nesta informação. Lentamente e de forma muito pausada o João concluiu a leitura com sucesso à oitava tentativa. De seguida tentou novamente, um mais rápido, mas não conseguiu mais alcançar o mesmo êxito.

Dando continuidade às histórias elaboradas nas sessões anteriores, pedimos ao João para escrever um diálogo em que o animal escolhido por si também interviesse. Para não repetir os mesmos erros da sessão anterior o João contou a história que iria escrever, deixou o final em suspense, em sensivelmente seis minutos, lentamente e de forma quase silábica construiu um pequeno diálogo humorístico intitulado “O coelho alegre”.

Após uma análise e discussão acerca do conteúdo e estrutura do texto apresentado, concluímos que o João apresenta muito poucos erros e grande facilidade no registo no discurso direto. Se tal se proporcionar, deveremos numa sessão futura desenvolver mais atividades com diálogos tal como Ramet (2007) apresenta.

3.10. SESSÃO NOVE - A MINHA PERSONAGEM

Nesta sessão (Anexo – Sessão Nove, p. 172) foram apresentados ao João dois textos que ele teve algumas dificuldades em interpretar. Tratava-se de duas piadas em que a graça se encontrava na troca de palavras empregues. Acabou por ter de reler em voz alta os dois textos para os finalmente compreender. O João demonstra ainda não ter muitas capacidades em manter a sua atenção na informação ao longo da leitura, mesmo lendo em voz alta. Para a sessão seguinte deverá experimentar outros textos semelhantes a estes.

Seguidamente foi convidado para criar o perfil de uma personagem, isto é, preencher um boletim de identidade de um herói animal. Em vez que criar um animal totalmente novo, baseou-se no perfil do gato Garfield.

De seguida foi convidado para escrever uma página do diário do seu herói a fazer o que mais gosta. O resultado foi um texto com uma frase e inúmeros erros. Analisámos o conteúdo do texto, que, de fato, respondia com bom humor na totalidade ao que lhe foi solicitado, havendo, no entanto, a lamentar os inúmeros erros presentes no texto.

3.11. SESSÃO DEZ - REVISÃO

Desta iniciamos a sessão (Anexo – Sessão Dez, p. 176) com a apresentamos de um texto cuja mensagem exigia atenção, e memorização para uma melhor compreensão. Tendo lido a primeira vez com algumas incorreções o texto, nomeadamente substituições e omissões, o João foi capaz, após uma segunda leitura, de compreender e interpretar a mensagem contida no texto.

A segunda atividade tinha como finalidade desenvolver e reforçar a memória visual das palavras do seu vocabulário referente ao léxico que conhece, elaborando, neste caso, uma lista de compras normal para si. O João desenvolveu a atividade com alguma dificuldade, na sua opinião porque nunca vai às compras, escrevendo nove alimentos e um objeto, um carro. Questionado que tipo de carro se referia aqui, o João explicou que era um carro de brincar, para si.

A terceira e última atividade dava continuidade ao diário do seu herói, o gato, que desta feita deveria relatar um dia normal da sua vida em que pudesse incluir algumas das palavras mencionadas anteriormente no seu texto.

Apesar de ter planificado em voz alta a sua atividade o João acabou por escrever um pequeno texto com uma estrutura insuficiente, encadeamento de ideia confuso e inúmeros erros. Como forma de desenvolvimento consciente das suas principais dificuldades lemos o texto que o João criou tal e qual como estava escrito, procedendo após identificação dos erros de substituição e omissão de palavras ou letras às necessárias correções. Finalmente, realizámos exercícios orais de desenvolvimento de segmentação e consciência silábica e revemos a estrutura do trabalho desejado inicialmente.

Pedimos ao João para rever o seu trabalho e este concluiu que não seguiu as suas próprias orientações a respeito da estrutura, conteúdo e vocabulário. Na sua própria opinião considerou que poderia ter feito muito melhor: poderia ter apresentado a situação num parágrafo introdutório; ter prestado mais atenção à estrutura externa do texto; organizado melhor o encadeamento de ideias; e ter escrito com menos erros. Explicamos-lhe que apesar de já estar alertado para alguns aspetos muito importantes acerca do seu trabalho escrito, qualquer trabalho que realize deverá ser sempre revisto.

3.12. SESSÃO ONZE - PARA ESCUTA E OLHA

Dado o interesse manifestado pelo João na sessão anterior a respeito do texto apresentado, a sessão de hoje (Anexo – Sessão Onze, p. 180) iniciou-se com a leitura de mais curiosidades animais. O João leu de forma fluente todas as frases e conseguiu, após uma primeira leitura, memorizar e repetir a quase totalidade das frases.

Seguidamente, convidámos o João para elaborar uma lista de objetos que possam ter a cor vermelha. Em sensivelmente quatro minutos o João conseguiu completar a sua tarefa com alguma facilidade e encontrar oito objetos. Em comparação aos anteriores exercícios as palavras escolhidas por ele foram mais abrangentes e escolhidas de forma conscienciosa. Nos apontamento de campo anotamos que apesar das ter verbalizado deixou de fora as palavras /fogueira/, /ambulância/ e /peluche/ por considerar que

conseguia encontrar outras “melhores”. Finalizamos esta tarefa com um exercício oral de segmentação e separação silábica e enunciação de outras palavras que tenham a mesma sílaba.

No exercício seguinte solicitamos ao João que escrevesse uma página do diário do seu herói, descrevendo um dia normal da sua vida com algum dos seus familiares e e que empregasse algumas ou algumas das palavras encontradas anteriormente. Ao contrário dos anteriores exercícios pedimos, no entanto, para desta vez redigir o seu texto em silêncio.

Explicou inicialmente o que queria relatar no seu texto e realizou a tarefa com alguma facilidade em sensivelmente cinco minutos. Apresentou no fim um texto estruturado com uma introdução, desenvolvimento com diálogos e um desfecho, contendo, no entanto inúmeros erros.

Explicamos ao João que já estávamos à espera de tanto erros e que estes se deviam predominantemente por, tal como lhe tínhamos solicitado, ter escrito o texto em silêncio. Desta forma a atenção ou alerta auditivo do João não o pode auxiliar na deteção das palavras que o poderiam induzir em erro.

Lemos a maior parte das palavras que ele tinha escrito com erros em voz alta, tal e qual como eles apareceram no seu trabalho final (Ex.: Oje, agordei, galenderio), identificamos e corrigimos os erros, criando para cada uma delas uma frase simples.

3.13. SESSÃO DOZE - OS PRIMEIROS PROGRESSOS

Nesta sessão (Anexo – Sessão Doze, p. 186) deu-se continuidade à leitura de curiosidades animais, demonstrando o João interesse pela informação contida nas frases e facilidade no reconto das mesmas.

De seguida, solicitámos ao João para elaborar uma lista de objetos amarelos. Ele elaborou uma lista com oito objetos, tendo apresentado erros em duas destas palavras. Segmentámos as palavras de acordo com as suas sílabas, reorganizamos as mesmas e criamos palavras novas e absurdas. O João divertiu-se muito com esta atividade.

Na atividade de escrita seguinte, pedimos ao João para dar continuidade ao diário do seu herói animal, desta feita relatando um dia normal da sua vida com o seu animal de estimação em que, naturalmente, deveria utilizar algumas das palavras descobertas anteriormente.

O João planificou o seu trabalho, explicou que iria relatar e realizou a sua tarefa com muita facilidade. Apesar de ter apresentado um texto final com inúmeros erros, demonstrou ter mais segurança ao longo da sua escrita no encadeamento das ideias, escolha de palavras e estrutura do texto.

Relemos o texto em voz alta, acrescentamos mais alguma informação que poderia ter referido, analisamos o conteúdo e estrutura do seu texto e terminamos a sessão para além da hora marcada sem termos dado conta.

3.14. SESSÃO TREZE - AVALIAÇÃO DO TRABALHO DO JOÃO

Continuamos a ler frases referentes a curiosidades do mundo animal, mais longas, tendo o João lido todas as frases do exercício da sessão de hoje (Anexo – Sessão Treze, p. 190) com grande facilidade. Depois de ter relatado o que leu acrescentou que os seus amigos na escola não conheciam muitas destas curiosidades. Ficamos muito contentes não só pelo interesse manifestado pelo João pela informação contida nos textos como também no esforço desenvolvido pelo mesmo na memorização e reconto da mesma.

Na atividade seguinte solicitamos o João para redigir uma página do diário da sua personagem num dia normal da sua vida em que relata um sonho.

Planificou, estruturou e realizou a sua tarefa com alguma facilidade, tendo no fim apresentado um texto interessante e muito divertido. Lemos e analisamos o texto e verificamos que o resultado final foi um texto longo, bem estruturado apresentando, no entanto, ainda alguns erros. Alertamos para a necessidade de adequar a linguagem à audiência do seu texto, e incluir sempre no parágrafo inicial alguma informação sobre o que vai ser relatado e um elemento que desperte a curiosidade.

De acordo com o trabalho realizado até ao momento, somos levados a pensar que o desenvolvimento de um programa de reeducação com quinze sessões se apresenta como

insuficiente para os objetivos inicialmente previstos. Daremos contudo continuidade ao plano elaborado inicialmente e de acordo com a informação que dispúnhamos inicialmente a respeito do João.

3.15. SESSÃO CATORZE - QUASE NO FIM

Sessão (Anexo – Sessão Catorze, p. 193) composta por um momento de leitura inicial, seguido de uma atividade de escrita criativa referente à elaboração de uma página do diário do seu herói.

Tendo o João demonstrado nas sessões anteriores o interesse por animais e por viver no interior do país e não ter muito contato com animais aquáticos, o jovem leu um texto com curiosidades referentes à fauna marinha. A informação contida em cada parágrafo foi discutida ao longo da leitura, tendo o João demonstrado compreensão e interesse.

Seguidamente, solicitamos ao João para redigir uma página do seu herói em que este se divertia.

O João realizou a atividade com alguma facilidade, reformulando o seu pensamento e escolhendo cuidadosamente as suas palavras ao longo da escrita. O resultado final deu origem a um trabalho longo com cinco parágrafos, em que respeitou o que foi solicitado na sessão anterior, compondo um parágrafo curto e desencadeando a curiosidade ao leitor, a saber “O dia começou no ano 903”.

Estamos muito satisfeitos com os progressos demonstrados pelo João ao longo das sessões e no interesse em aplicar a informação que foi discutida de sessão em sessão, contudo, a uma sessão do fim do planificado, somos definitivamente levados a crer que o João devia ter acesso a um programa mais extenso com a finalidade de aperfeiçoar a técnica, normalizar estratégias e procedimentos.

Tendo planificado inicialmente as sessões, por um lado, de acordo com a experiência do investigador com jovens com dificuldades na composição escrita do terceiro ciclo e secundário, por outras palavras, muito mais velhos e como tal mais conscientes das suas dificuldades, e, por outro lado, da informação partilhado pelos pais, técnica e professora do João, terminamos com duas limitações ao estudo: a adequação do número de sessões

à idade do aluno e a necessidade inicial de recolha de informações pelo próprio investigador a respeito do aluno uma vez que, nos cinco anos iniciais de frequência do aluno, não se apresentam informações suficientes para se elaborar uma planificação a longo prazo.

3.16. SESSÃO QUINZE - ÚLTIMA SESSÃO

Última sessão planificada (Anexo – Sessão Quinze, p. 196). Na tentativa de normalizar atividades nas rotinas diárias do João, esta sessão seguiu a estrutura das anteriores: leitura de um texto adequado à faixa etária e ao nível de leitura; uma atividade de escrita criativa de uma página do diário do seu herói, seguida por uma leitura em voz alta e discussão do trabalho apresentado: público-alvo, género literário, qualidades do texto, aspetos a melhorar na composição, análise da estrutura.

O texto selecionado para leitura nesta sessão é a continuação de alguns dados e informações referentes à fauna marinha que o João poderá memorizar e posteriormente partilhar com os seus amigos.

No que concerne à atividade de escrita criativa, o João elaborou uma página do diário do seu gato a que deu o título “Hoje tenho fome”. Antes de elaborar o seu texto o João apresentou o seu gato, reviu as características deste e começou logo a contar a sua história em voz alta. Apercebendo-se que já estava muito afastado do propósito inicial de sua história, pegou no lápis e verbalizou as primeiras palavras de cada frase antes das registar no papel. Deu por concluído o seu trabalho em 7 (sete) minutos.

Sem para tal ter sido solicitado, leu o seu texto em voz alta, considerou que a história estava bem desenvolvida e lembrou-se que não tinha deixado o espaço necessário para indicar o início de cada parágrafo. Acrescentou que preferia deixar o final em aberto, tendo em consideração que este texto se referia à manhã do seu gato, podendo ao longo do dia ainda viver muitas mais aventuras.

Finalizámos a nossa sessão com uma reflexão global do trabalho realizado, avaliação dos progressos demonstrados ao nível da estrutura e encadeamento de ideias nos seus textos e com a promessa de, se tal fosse possível, fazer-lhe chegar propostas de escrita criativa para desenvolver de forma autónoma ao longo da semana.

Terminamos as nossas sessões satisfeitos pelos progressos demonstrados pelo João ao longo das sessões e conscientes que este trabalho deveria ter continuidade. Tendo em conta a facilidade com que o João já encara a atividade escrita e a forma como demonstrou recordar-se das estratégias que partilhamos com ele, o João poderia ser encaminhado para um grupo ou clube de escrita criativa em que semanalmente poderia apresentar o seu trabalho à frente dos seus pares. Neste sentido, a nossa preocupação predominante já não é a aquisição de estratégias mas sim a normalização destas em todos os seus trabalhos escritos.

Havendo a possibilidade de prolongar o programa de escrita criativa e a realização regular de atividades para além das quinze sessões propostas, propomo-nos para encaminhar o João para se inscrever na sua escola num clube de escrita criativa ou acompanhar um grupo de jovens que frequentam algum curso de escrita criativa para alunos, semelhante às sugestões de Paul (2000) e Bolton (1999) como forma de exercitar, treinar, aperfeiçoar e partilhar com os seus pares os seus trabalhos.

3.17. APONTAMENTOS INCLUÍDOS POSTERIORMENTE AO DIÁRIO

A professora encontrou-se com o investigador considerou o João menos concentrado na sala de aula e mais conversador. Voltaram a falar em hiperatividade por este se encontrar sistematicamente a escrever ou ler em junção com outra atividade qualquer (conversar, desenhar, contar anedotas). Concluímos que esta perturbação na sala de aula deve-se, predominantemente, à desinibição do jovem, solicitando inclusivamente nesta altura para ler em voz alta os textos que se encontram a analisar, ainda com algumas substituições de palavras, mas fazendo uma interpretação correta do texto, e para mostrar à professora e colegas os seus trabalhos escritos, muito imaginativos mas carregados de erros ortográficos, de acordo com a professora.

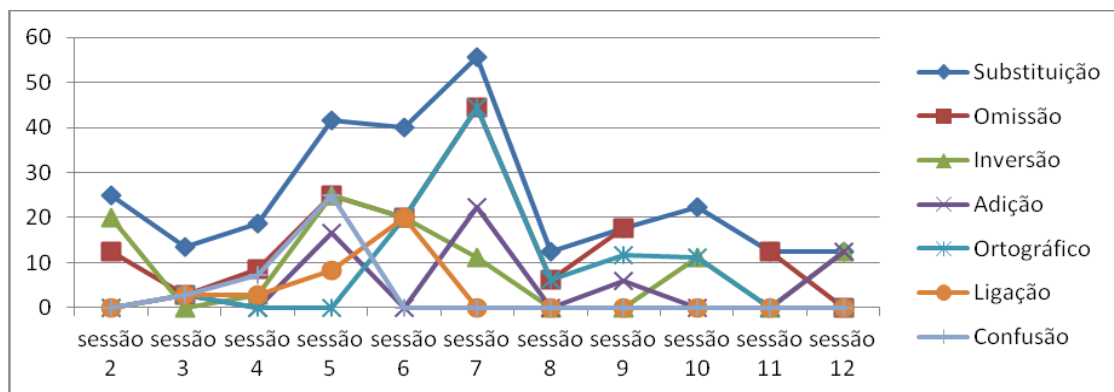
4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Seguidamente, pretendemos fazer a apresentação e análise dos resultados obtidos no estudo e proceder à discussão destes resultados à luz dos objetivos delineados no início da nossa dissertação.

Sublinhando o nosso objetivo principal de investigação, recordamos que pretendemos analisar de que forma um programa delineado no âmbito da escrita criativa, nomeadamente através da realização de algumas atividades e partilha de estratégias de escrita criativa, poderia ser implementado na reeducação da composição escrita em um jovem de dez anos diagnosticado com disortografia. Este programa desenvolveu-se ao longo de 15 sessões, duas sessões semanais, e pretendia, predominantemente, provocar alterações ao nível da extensão, correção ortográfica, semântica, sintática, organização e encadeamento de ideias.

No entanto, observando em primeiro lugar os gráficos 1 e 2, que apresentam a ocorrência de erros do tipo de substituição, omissão, inversão e adição de letras; ortográficos referentes ao uso de letras maiúsculas, minúsculas e acentuação das palavras; ligação de palavras; e confusão, ao formar palavras absurdas, podemos observar uma oscilação nas sessões iniciais de todos os tipos de erros, com alguma predominância do tipo de substituição, omissão e inversão de letras, diminuindo, contudo, a ocorrência destes e de outros tipo de erros à medida que nos aproximávamos da última sessão. Os valores apresentados em ambos os gráficos foram calculados percentualmente em função da ocorrência de cada tipo de erros em relação ao número total de palavras solicitadas nas atividades de escrita criativa, no quadro 1, e empregues em cada texto, no quadro 2, respetivamente.

No que respeita ao gráfico 1, que apresenta a ocorrência de erros nos trabalhos de escrita criativa referentes a atividades em que eram solicitadas palavras soltas do seu cotidiano de acordo com uma característica, por exemplo a cor vermelha, lista de compras ou que rime com o nome dos animais destacados em cada frase, o João apresentou de forma contínua até à sessão número sete, inclusivamente, a ocorrência frequente de cada um dos erros observados. Até essa sessão o João desenvolveu diversas atividades de identificação e segmentação silábica, formação de novas palavras, terminando esta sétima sessão por focar com o investigador o aspeto gramatical das palavras empregues por si.



Quadro 1 – Variação dos erros na atividade de escrita criativa referente às atividades com palavras

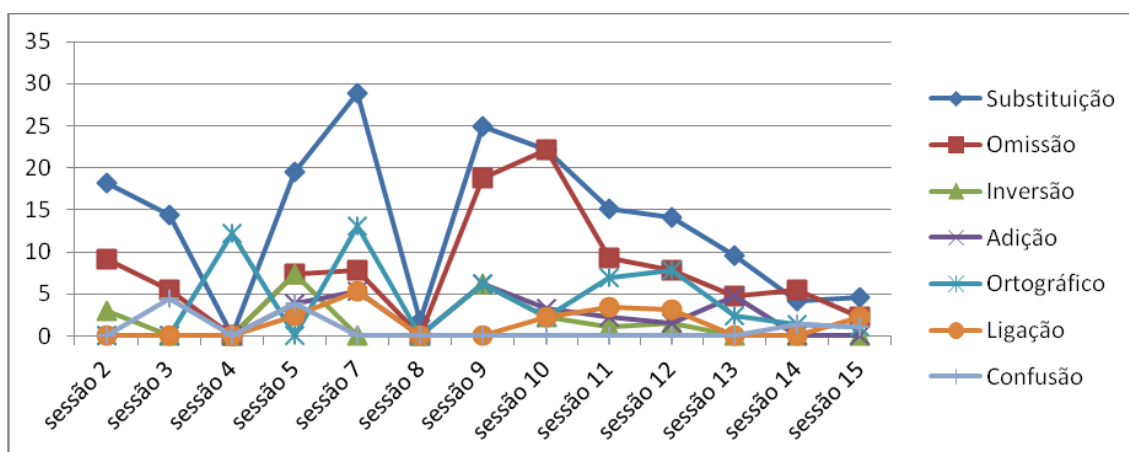
Podemos afirmar que a tomada de consciência da classe das palavras, em conjugação com a tomada de consciência das palavras que conhece e domina (sessão dois) em conjugação da percepção da livre seleção de palavras para os textos (sessão seis), e a importância da planificação do trabalho (sessão três), a par da compreensão e aceitação das suas dificuldades (sessões quatro e um), tornaram-se por si só já fatores preponderantes para esta alteração e melhoria. A escrita criativa em todos estes casos proporcionou não só as atividades lúdicas que permitiram a abordagem de diferentes dificuldades, como também surgiu como tarefa o desafio de se ultrapassarem estas dificuldades.

Por seu lado, no que respeita ao gráfico 2, referente à ocorrência de erros nos textos elaborados pelo João, é possível verificar a ocorrência de erros de todo o tipo, prevalecendo, também neste caso, os erros de tipo substituição, omissão e inversão de letras, a par dos erros ortográficos, denotando-se, no entanto, a partir da sessão número dez, inclusivamente, uma diminuição destes erros.

As sessões número oito, nove e dez surgem, assim, como pontos de viragem na escrita para todo o trabalho posteriormente realizado pelo João. Estas sessões, que davam continuidade ao trabalho referente à organização exterior e interior dos textos iniciado na sessão sete, relativa à elaboração de parágrafos introdutórios, desenvolvimento de ideias e desfecho da história, basearam-se na elaboração de diálogos (sessão oito), constituição de uma personagem e formas de a caracterizar direta e indiretamente ao longo do texto (sessão nove) e, finalmente a sistematização de todos os assuntos

abordados ao longo de todas as anteriores sessões, pondo-as em prática num texto em forma de diário da personagem criada por si.

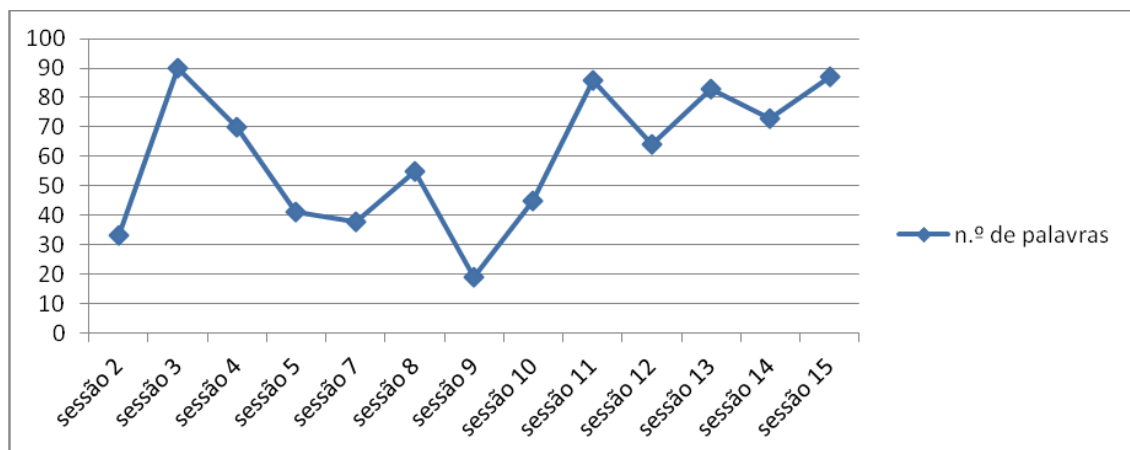
A partir deste momento, não podemos atribuir os resultados obtidos nas sessões finais do programa de reeducação a uma ou outra sessão do programa, havendo, no entanto a ressaltar a facilidade com que o João já se preparava em cada sessão para inicialmente planificar o seu trabalho, organizar em voz alta o conteúdo e forma do seu texto, para seguidamente empregar todos os conhecimentos adquiridos na seleção de vocabulário adequado, criação de diálogos autênticos e uma apresentação sintaticamente diversificada nos seus textos. A razão prende-se com o fato de a partir da sessão número dez não serem introduzidos novos conteúdos ou estratégias para a elaboração de um texto, servindo as sessões finais para revisão, reforço e normalização de todos os aspetos abordados.



Quadro 2 – Variação dos erros na atividade de escrita criativa referente aos textos

Finalmente, no que concerne ao aspeto estético dos textos verificamos que, de fato, não só os trabalhos apresentados pelo João apresentavam no final quase o dobro das palavras que inicialmente o João escrevia nos seus textos, mas também mais informação, havendo, para tal, uma maior necessidade de encadeamento de informação, construção de parágrafos e diversificando muito mais a sua pontuação.

De novo, as sessões que se apresentaram aqui como ponto de viragem nesta análise foram as últimas sessões referentes à aplicação de estratégias de escrita criativa de elaboração de diálogos e construção de uma personagem.



Quadro 3 – Variação dos erros na atividade de escrita criativa referente a palavras

Finalmente, o que não é visível nos gráficos, é a atual predisposição do João face ao trabalho escrito. Como foi referido na apresentação da amostra, o João apesar de referir que gostava de escrever, não tinha até à altura qualquer hábito de escrita a não ser os trabalhos solicitados pela professora, predominantemente cópias ou ditados, ou os trabalhos realizados na sala de aula, sempre auxiliados por um adulto.

Verificamos nas segunda e terceira sessões que o João se “atirava” à atividade escrita, sem planificação ou preparação prévia e escrevia o que lhe vinha à mente e de forma despreocupada. Os primeiros resultados, como é visível nos quadros 1 e 2, no que se refere à ocorrência de erros ortográficos; à omissão de letras; confusão na perceção e representação gráfica de uma palavra; e ligação ou separação de palavras, apontam ainda para uma falta de coordenação da informação pretendida e a apresentação desta informação no texto. Contudo, à medida que as dificuldades foram nomeadas e os vários aspetos da escrita (da palavra e do texto) foram abordados através das atividades de escrita criativa, a atividade de escrita foi-se tornando cada vez menos morosa e fastidiosa.

Por último, no que concerne aos resultados obtidos ao longo das quinze sessões em que realizamos atividades de reeducação da composição escrita do âmbito da escrita criativa, podemos, de uma forma geral, afirmar que globalmente o João demonstrou ter compreendido, aprendido e feito uso proveitoso das estratégias de escrita criativa na construção dos seus textos. Em relação a estes últimos verificamos nos trabalhos

apresentados nas últimas sessões francas melhorias no que concerne à planificação, organização, encadeamento de ideias, sintaxe e semântica dos textos.

No que se refere à frequência dos erros, apesar de ainda perdurarem muitos erros com omissão e substituição de letras, erros do tipo confusão (fonética ou fonológica), ortográfico, de ligação ou separação de palavras, e de inversão, estes ocorreram com menor frequência nas composições do João.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES FUTURAS

A relevância e a validade deste estudo residem, essencialmente, na possibilidade de o mesmo contribuir para, em primeiro lugar, a abordagem de uma temática iminente no desencadeamento de um trabalho reeducativo específico no âmbito da disortografia. Em segundo lugar, em vez de este nosso trabalho reeducativo se distanciar das outras perturbações, frequentemente comorbidades da perturbação da composição escrita, como é o caso da dislexia, disgrafia, défice de memória e atenção com ou sem hiperatividade, conjugar e trabalhar as particularidades de cada uma delas ao longo de atividades de escrita. Em terceiro lugar, conciliar o contributo de saberes e estratégias de uma área em franca expansão nos tempos atuais, como a escrita criativa, com as necessidades e interesse de um jovem diagnosticado com disortografia.

Nesse sentido, as conclusões que apresentamos devem ser tomadas como sugestões para implicações futuras no desenvolvimento de trabalhos de reeducação e de reflexão a respeito da importância de uma atempada referência, diagnóstico, avaliação e reeducação dos jovens com a perturbação específica da composição escrita.

Desde a mestria dos seus primeiros sinais gráficos até ao momento em que decompomos fonemas, escrevemos com referência a convenções ou aspetos formais da escrita e recordamos traços linguísticos, semânticos, sintáticos, pragmáticos, regras gramaticais ao longo da composição de texto, a aquisição da escrita reveste-se, normalmente, de inúmeros problemas e dificuldades. Verificamos que a par destas dificuldades inerentes ao processo de aquisição também existem também outros fatores associados ao aparecimento ou desenvolvimento destas dificuldades, nomeadamente os atores biológicos, ambientais, sociais, genéticos, orgânicos, psicológicos, cognitivos, de fraca consciência fonológica; e os fatores de défice vocabular e fraca competência gramatical. Finalmente, também constatamos que estas dificuldades específicas da aquisição da composição escrita poderão também ser despoletadas devido à presença de um distúrbio ou perturbação, como é o caso da disortografia.

A disortografia, tida ao longo de várias décadas como o parente pobre na investigação da aquisição da linguagem tem vindo nas últimas décadas a adquirir alguma relevância e interesse, predominantemente após a publicação dos trabalhos de Frith ao longo dos anos 1980 relativos à natureza, desenvolvimento e dificuldades associadas à aquisição

da escrita. Este interesse foi não só visível através da publicação desde então de diversos trabalhos e livros referentes a esta problemática, mesmo em língua portuguesa, mas também devido à publicação de atividades reeducativas que vão ao encontro das necessidades destas crianças e jovens, como são exemplo disso, em Portugal, os trabalhos publicados por Serra (2008) e Coelho (2013). Há, no entanto, a destacar que, tal como acontece na maior parte dos trabalhos editados em língua estrangeira, como são as obras dos conceituados autores Torres e Fernández (1997), Grant (2010), Montgomery (2007), Snowling et al. (1986), Fawcett (2001) e Westwood (2008) este material, estas atividades encontram-se ainda cingidas à dislexia ou disgrafia. Raras são as obras exclusivamente referentes a esta perturbação, e as que aparecem em língua estrangeira adotam denominações como *Rechtchreibschwäche* ou *Spelling*.

Constatamos na nossa experiência como educador e professor de educação especial que esta lacuna, no âmbito da investigação da reeducação da linguagem, acaba por gerar nas nossas escolas dúvidas e desvios na referenciação destas crianças ou jovens, como também concepções e paradigmas errados no desenvolvimento do trabalho de reeducação subjugado a um diagnóstico de dislexia.

Como tal, clarificamos o conceito, definição e características da disortografia, investigamos as suas comorbidades, causas e consequências e apresentamos os sinais de alerta para uma referenciação e diagnóstico a fim e se proceder, o mais atempadamente possível, a um diagnóstico, avaliação e intervenção reeducativa da escrita.

Desta feita, propusemo-nos, relativamente aos pressupostos do estudo de caso de cariz qualitativo, implementar um programa de reeducação da composição escrita de um jovem de dez anos diagnosticado com disortografia. No que concerne ao material da reeducação propomos, em vez de manuais, fichas ou materiais, atividades e estratégias do âmbito da escrita criativa como forma a desenvolver a consciência fonológica, segmentação silábica, planificação, organização e construção de textos. A escrita criativa, providenciando atividades lúdicas e desafios para a conceção de parágrafos iniciais, diálogos, personagens e histórias, e hábitos de revisão e reflexão do trabalho de escrita, apresenta-se como uma ferramenta motivadora e reeducadora da composição escrita.

Da análise dos resultados obtidos a partir da aplicação deste programa de reeducação verificamos que a escrita criativa facultou ferramentas, atividades e estratégias, umas vezes de forma lúdica, quando nos referimos aos jogos de palavras, outras vezes mais séria, quando somos, por exemplo, levados a criar, de forma consciente e reflexiva, uma personagem, um diálogo ou um parágrafo inicial.

No que concerne às limitações deste projeto, podemos apontar, primeiro, as limitações relativas à inexperiência do investigador no trabalho com jovens da faixa etária do jovem selecionado para amostra. Reunindo este, no nosso entender, a condição essencial para a seleção para este estudo, nomeadamente, tendo este jovem sido diagnosticado com dificuldades acentuadas ao nível da aquisição da linguagem, leitura e escrita, e diagnosticado com uma disortografia, compete ao investigador averiguar se os resultados obtidos em trabalhos anteriores com outros jovens, mesmo que já adolescentes, se reproduzem nesta faixa etária.

Segundo, ponderamos também apontar como limitação prévia à análise dos resultados deste estudo, o fato de estes materiais nunca terem sido apresentados ou experimentados por este investigador a jovens desta faixa etária, não se podendo, desta forma, prever ou anteceder dificuldades ou necessidades.

Com esta dissertação foi possível implementar um programa de reeducação da composição escrita baseado em atividades e estratégias da escrita criativa conducente à melhoria dos textos escritos por um jovem de dez anos diagnosticado com disortografia, ao nível da extensão, planificação, organização, encadeamento de ideias, sintaxe e semântica dos textos escritos como também na diminuição da ocorrência de erros de erros do tipo confusão (fonética ou fonológica), substituição, omissão, ortográficos, de ligação ou separação de palavras, e de inversão. Com este trabalho tentámos contribuir para a abertura de investigações de análise científica em torno da elaboração de programas de reeducação destinado a crianças e jovens diagnosticados com disortografia. Observamos que a predisposição, atitude e envolvimento melhoraram à medida que o esforço empregue e os resultados foram visíveis, os textos tornaram-se mais longos, as frases mais diversificadas sintaticamente, as palavras e o discurso mais coerente semanticamente e, apesar de serem mais longos, aparecem menos desorganizados e mais perceptíveis que inicialmente.

Este estudo permite apresentar sugestões para possíveis caminhos de investigação futuras. Sendo a disortografia uma área de grande interesse teórico-prática e considerando a escassez de dados tratados sobre esta matéria, queremos deixar a necessidade e o desafio para o desenvolvimento de mais estudos no âmbito da disortografia, tanto no âmbito da sua ocorrência, como também a respeito da sua reeducação.

Outro aspeto a ser explorado relaciona-se com a implementação de programas de reeducação desenvolvidos a partir das atividades e estratégias da escrita criativa com outros jovens. Pode ainda ser alvo de uma nova pesquisa a comparação dos trabalhos escritos de jovens sinalizados com dificuldades de aprendizagem na escrita com outros jovens aparentemente sem dificuldades que frequentem um mesmo clube de escrita criativa ao longo de um ano letivo.

Finalmente, para professores e docentes de educação especial, podendo existir casos semelhantes como o do João nas nossas escolas, isto é, jovens com dificuldades na composição escrita que, contudo, foram diagnosticados com dislexia e medicados com Ritalina, estimulante metilfenidato, usado para tratar o transtorno de défice de atenção e hiperatividade, sugerimos a implementação de um programa de reeducação com atividades da escrita criativa desenvolvido individualmente, ou em pequeno grupo, a fim de comparar os seus trabalhos escritos ao longo de um período mais abrangente como o de um ano letivo.

Não pretendemos dar por concluído o presente estudo. Como fizemos menção na última página do nosso diário de bordo, esperamos que o João se inscreva num clube de escrita criativa, que pratique e exercite o que aprendeu, e, se tal se proporcionar, acompanhar o jovem nesta nova etapa escolar que é o segundo ciclo do ensino básico.

Por último, o nosso principal propósito deste estudo era também auxiliar um jovem de dez anos diagnosticado com disortografia, levando-o a conhecer a sua perturbação, ajudando-o a compreender as suas dificuldades ao mesmo tempo que eram partilhadas com ele estratégias e atividades do âmbito da escrita criativa a fim de ultrapassar barreiras e falta de autoestima por achar não ser capaz de compor um texto limpo, coerente e organizado.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, P. & Fras, I. (1988). *Beginning child psychiatry*. New York, Brunner/Mazel.
- Alaszewski, A. (2006). *Introducing qualitative methods, using diaries for social research*. London, SAGE Publications.
- Almeida, F. & Vaz, J. (2005). *Disortografia, dislexia, disgrafia, alunos com necessidades especiais. Que respostas?* Mangualde, Edições Pedago.
- American Psychiatric Association. (2005). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders, DSM-IV*. Washington D.C., American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-IV-TR*. Porto Alegre, Artmed.
- Anderson, L. (Ed.). (2006). *Creative writing, a workbook with readings*. Oxfordshire, Routledge.
- Arándiga A. (1996). *Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo, Dificultades de aprendizaje*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- Ardila, A. (2009). Acquired Language disorders. In Marcel O. Pontón & José León-Carrión (Eds.). *Neuropsychology and the Hispanic patient, a clinical handbook*. London, Taylor & Francis, pp. 91-108.
- Associação Psiquiátrica Americana. (2000). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Balboni, G. & Cubelli, R. (2011). How to use psychological tests for functional diagnosis, the case of assessment of learning disabilities. In Thomas Scruggs & Margo Mastropieri (Eds.), *Assessment and intervention*, Bingley, Emerald.
- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita, Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa, Ministério da Educação.

- Barbeiro, L. (2001). A dimensão criativa da expressão escrita. In Fátima Sequeira, José Carvalho & Álvaro Gomes (Orgs.), *Ensinar a Escrever, Teoria e Prática, Actas do encontro de Reflexão sobre o Ensino da escrita*. Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 55-66.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita, Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bender, S. (2011). *Creative writing deMYSTiFied, hard stuff made easy*. New York, McGraw Hill.
- Bishop W. & Starkey, D. (2006). *Keywords in creative writing*. Utah, Utah State University Press.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.
- Bolton, G. (1999). *The Therapeutic potential of creative writing*. London, Jessica Kingsley Publishers.
- Bowkett, S. (2009). *Countdown to Creative writing, step by step approach to writing techniques for 7-12 years*. London, Routledge.
- Brandão, A. & Leal, T. (2005). Em busca da construção de sentidos, o trabalho da leitura e produção de textos na alfabetização. In Ana Brandão & Ester Rosa (Orgs.). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte, Autêntica, pp. 27-45.
- Brandenburg, N. & Klemenz, A. (2009). *Lese – Rechtschreibstörungen, Eine modellorientierte Diagnostik mit Therapieansatz*. München, Urban & Fischer Verlag.
- Burden, V. (1992). Why are some "normal" readers such poor spellers? In C. Sterling & C. Robson (Eds), *Psychology, Spelling and Education*. London, Multilingual Matters, pp. 200-214.
- Cappa, C., Grosso, L, Rossi, V. Albanesi, E., Guglielmino, P. Muzio, C. Damiani, P. (2012). *Alunni speciali non solo dislessia*. Novara, De Agostini Scuola.

- Carmelo, L. (2005). *Manual de escrita criativa*. Mem Martins, Publicações Europa-América.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação, guia para autoaprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Carter, J. (2010). *Creating writers, a creative writing manual for key stage 2 and key stage 3*. Oxon, Routledge.
- Citoler, S. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje, Un Enfoque Cognitivo – Lectura Escritura, Matemáticas*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Citoler, S. & Sanz, R. (1997). A Leitura e a Escrita, Processos e Dificuldades na Sua Aquisição. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro, pp. 111-136.
- Cheaney, J. (1992). Worsmith, a Creative writing course for young people. DGC, Missouri.
- Coelho, D. (2013). *Dificuldades de aprendizagem específicas, dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia*. Porto, Areal.
- Cooley, M. (2007). *Teaching kids with mental health & learning disorders in the regular classroom, how to recognize, understand and help challenged (and challenging). students succeed*. Free Spirit Publishing, Minneapolis.
- Crenitte, P. (2008). Disortografia na dislexia. In Alexa Sennyey, Fernando Capovilla & José Montiel (Org.). *Transtornos de aprendizagem da avaliação à reabilitação*. São Paulo, Editora Artes Médicas, pp. 83-87.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. London, SAGE Publications.
- Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa, métodos qualitativo e misto*. Porto Alegre, Bookman.

- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem fundamentais*. Porto, Porto Editora.
- Dawson, P. (2005). *Creative writing and the new humanities*. London, Routledge.
- De Bono, E. (1995). *Parallel thinking, from Socratic thinking to de Bono thinking*. London, Viking.
- De Bono, E. (1970). *O pensamento criativo, como adquiri-lo e desenvolvê-lo*. Petrópolis, Vozes.
- Dev. A., Marwah, A. & Pal, S. (2009). *Creative writing, a beginner's manual*. Delhi, Pearson Longman.
- Dilts, R. & Epstein, T. (1999). *Aprendizagem dinâmica I*. São Paulo, Summus.
- Earnshaw, S. (2007). *The handbook of creative writing*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Fernández, M. P. (1998). *Relevancia de los factores perceptivo-lingüísticos en la explicación de las disortografías, implicaciones para la enseñanza de la ortografía*. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, n.º2, Vol.3, Ano 2.º. pp. 67- 73.
- Fernández, A., Mérida, J., Cunha, V. Batista, A. & Capelli, S. (2010). Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros, revisão da literatura. *Revista CEFAC*, Volume 12, N.º3, pp. 499-504.
- Figueiredo, M. (2002). *A problemática da escrita*. Lisboa, Bola de Neve
- Fletcher, J., Lyon G., Fuchs, L., Barnes, M. (2007). *Learning Disabilities, From Identification to Intervention*. New York, the Guilford Press.
- Frith, U. (1984). Specific spelling problems. In R. Malatesha & H. Whitaker (Eds.), *Dyslexia, a global issue*. The Hague, Martinus Nijhoff.

- Frith, U. (1983). The similarities and differences between reading and spelling problems. In M. Rutter (Ed.), *Developmental Neuropsychiatry*. New York, Guilford Press.
- Frith, U. (Ed.). (1980). *Cognitive processes in spelling*. London, Academic Press.
- Frith, U. (1979). Reading by eye and writing by ear. In P. Kolars, M. Wrolstad & H. Bouma (Eds.), *Processing of visual language, I*. New York, Plenum Press.
- Frith, U. & Frith, C. (1980). Relationships between Reading and spelling. In J. Kavanagh & R. Venezky (Eds.), *Orthography, reading and dyslexia*. Baltimore, University Park Press.
- Galaburda, A. & Cestnick, L. (2003). *Dislexia des desarrollo*. Revista de Neurologia, 36(supl1), pp. 3-9.
- García, J. (1998). *Manual de Dificuldades de Aprendizagem, linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Geraghty, M. (2006). *The five-minute writer, exercise and inspiration in creative writing in five minutes a day*. Oxford, HowToBooks.
- Gesing, F. (2006). *Kreativ schreiben für Fortgeschrittene, Geheimnis des Erfolgs*. Köln, DuMont.
- Gesing, F. (2004). *Kreativ schreiben, Handwerk und Techniken des Erzählens*. Köln, DuMont.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto, Porto Editora.
- Gomes, L. (2008.). Um escritor na sala de aula. In *Noesis*, n.º72, janeiro/março. Lisboa, Ministério da Educação pp. 26-29.
- Graham, S. & Harris, K. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers. *Journal of Special Education*, 39, 1, 19–33.

Graham, S. & Harris, K. (2003). Literacy, Writing. In L. Nandel (ed.). *Encyclopedia of cognitive science*, London, Nature Publishing Group, pp. 939–945.

Graham, S. & Harris, K. (2000). Helping children who experience reading difficulties. In L. Baker, M.J. Dreher & J.T. Guthrie (Eds). *Engaging young readers, Promoting achievement and motivation*. New York, Guilford Press, pp. 43–67.

Graham, S., Harris, K., MacArthur, C. & Schwarz, S. (1991). Writing instructions. In Berenice Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*. Orlando, Academic Press, pp. 301-343.

Grant, D. (2010). *That's the way I think, dyslexia, dyspraxia and ADHD explained*. London, Routledge.

Gregg, N. & Mather, N. (2002). School is fun at recess, Informal analyses of written language for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 1, pp. 7–22.

Grisseman, H. (1996). *Von der Legasthenie zum gestörten Schriftspracherwerb*. Bern, Hans Huber Verlag.

Günther, H. (2007). *Schriftspracherwerb und LRS, Methoden, Förderdiagnostik und praktische Hilfen*. Weinheim, Beltz Verlag.

Haberland, G. (2000). *Leserechtschreibschwäche? Rechenschwäche? Weder krank noch dumm. Ein Leitfaden zur Hilfe für Lehrer und Eltern betroffener Kinder*. Schwerin, Megapolis-Verlag.

Hackett, T. (2005). *Creative writing, using fairy tales to enrich writing skills*. Texas, Prufrock Press.

Harinath, P. (2007). *Learning disabilities in English*. New Delhi, Discovery Publishing House.

Harper, G. (Ed.). (2010). *On creative writing, new writing viewpoints*. Bristol, Multilingual Matters.

- Harper, G. (2006). *Teaching creative writing*. New York, Continuum.^
- Harper, G. & Kroll, J. (Eds.). (2008). *Creative writing studies, practice, research and pedagogy*. Bristol, Multilingual Matters.
- Harris, J. (1998). *Developmental neuropsychiatry, Vol. II, assessment, diagnosis and treatment of developmental disorders*. Oxford, Oxford University Press.
- Harris, T. & Hodges, R. (Eds.). (2005). *The literacy dictionary, the vocabulary of reading and writing*. Newark, International Reading Association.
- Haven, K. (1999). *Write Right! Creative writing using storytelling techniques*. Colorado, Teacher Ideas Press.
- Helfferrich, P. (2007). *Kreatives Schreiben für Anfänger*. Eload24, Baar.
- Hess, M. & Wheldall, K. (1999). Strategies for improving the written expression of primary children with poor writing skills. *Australian Journal of Learning Disabilities* 4, 4, pp. 14–20.
- Hildyard, A. & Goddard, J. (2008). *Diseases and disorders, volume 2*. Marshall Cavendish, Tarrytown, New York.
- Hirschi, H. (2004). *Creative Writing the easy way*. Baron's, New York.
- Hultquist, A. (2008). *What is dyslexia, a book explaining dyslexia for kids and adults to use together*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Isaacson, S. (1987). Effective instruction in written language. *Focus on Exceptional Children* 19, 6, pp. 1–12.
- Karlep, K. (2000). Writing disabilities of Estonian children. In Martin Ehala, Jüri Allik, Wolfgang Drechsler, Urmas Sutrop, *Trames, a journal of humanities and social sciences*. Tartu, Estonian Academy Publishers, pp. 53-78.

Kealey, T. (2007). *The creative writing MFA handbook*. New York, The Continuum International Publishing Group.

Krajnjan, S. (2001). *1000 quick writing ideas, a jornal and creative kit*. TimeSaversForTeachers.

Küspert, P. & Schneider, W. (2006). *Hören, lauschen, lernen – Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter, Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

Lamônica, D. (2008). Disortografia, desafios para o aprendizado da escrita. In Alexa Sennyey, Fernando Capovilla & José Montiel (Org.). *Transtornos de aprendizagem da avaliação à reabilitação*. São Paulo, Editora Artes Médicas, pp. 75-81.

Larson, R. (1997). *Short and sweet, quick creative writing activities that encourage imagination, humor and enthusiasm for writing*. Colorado, Cottonwood Press.

Lima, T. & Pessoa, A. (2007). Dificuldades de aprendizagem, principais abordagens terapêuticas discutidas em artigos publicados nas principais revistas indexadas no LILACS de fonoaudiologia no período de 2001 a 2005. *Revista Cefac*, 9(4), pp. 469-476.

Löffler, U. (2010). Kreatives Schreiben in der Alphabetisierung. In Joachim Bothe (Org.), *ABC ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster, Waxmann, pp. 177-182.

Longknife, A. & Sullivan, K. (2012). *Easy writing skills step-by-step, master high-frequency skills for writing proficiency – fast!*. London, McGrawHill.

Lopez-Escribano, C. (2007). *Contribuciones de la neurociência al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo*. Revista de Neurologia, 44, pp. 173-180.

Lúria, A. (1987). *Pensamento e linguagem, as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre, Artes Médicas.

- Mancelos, J. (2011). *Introdução à Escrita Criativa*. Lisboa, Edições Colibri.
- Mancelos, J. (2010). O Ensino da escrita criativa em Portugal, preconceitos, verdades e desafios. In Pedro Custódio (Ed.), *Exedra – Revista Científica, Atas do I encontro internacional do ensino da língua portuguesa*, pp. 155-160.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa, Universidade Aberta
- Mata, L.. (2008). *A descoberta da escrita, textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- May, S. (2007). *Doing creative writing*. London, Routledge.
- Merriam, S. (2002). Introduction to qualitative research. In Sharan Merriam (Ed.), *Qualitative research in practice, examples for discussion and analysis*. San Francisco, Jossey-Bass Publications, pp. 1-17.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Jossey-Bass Publications.
- Mills, P. (2006). *The Routledge creative writing coursebook*. London, Routledge.
- Ministério da Educação. (2002). *Orientações para a educação pré-escolar*. Lisboa, Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.
- Montenegro, A. (1974). *Dislexia – disortografia, investigação psicopedagógica na escola primária*. Coimbra, Coimbra Editora.
- Montgomery, D. (2010). Gifted and talented children with special educational needs, lifting underachievement in dual and multiple exceptionalities. In Belle Wallace, Sue Leyden, Diane Montgomery, Carrie Winstanley, Michael Pomerantz & Sally Fitton, *Raising the achievement of all pupils within an inclusive setting, practical strategies for development best practices*. London, Routledge, pp. 68-100.

Montgomery, D. (2009). *Able, gifted and talented underachievers*. West Sussex, Wiley Blackwell.

Montgomery, D. (2007). *Spelling, handwriting and dyslexia, overcoming barriers to learning*. London, Routledge.

Montgomery, D. (2006). Double exceptionality, gifted children with special educational needs in ordinary schools. In Belle Wallace & Gillian Eriksson, *Diversity in gifted education, international perspectives and global issues*. Routledge, Taylor & Francis.

Montgomery, D. (2003). *Gifted and Talented children with special educational needs, double exceptionality*. London, Routledge.

Montgomery, D. (2000). Supporting “able misfits” in the primary classroom. In Paul Cooper, *Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties*. London, Jessica Kingsley, pp. 183-200.

Montgomery, D. (1997). *Spelling, Remedial Strategies*. London, Cassell.

Moreno, C. (2011). *La disortografia. Temas para la Educación*, Revista digital para profesionales de la enseñanza. N.º12 – Enero (2011). Andalucía, Federación de Enseñanza de CC.OO.

Morley, D. (2007). *The Cambridge introduction to creative writing*. Cambridge. Cambridge University Press.

Neale, D. (2009). *A creative writing handbook, developing dramatic technique, individual style and voice*. London, A & C Black Publishers Limited.

Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom, second language acquisition*. Bristol, Multilingual Matters.

Nordmann, K. (2008). Leserechtschreibschwäche (LRS). und Rechenschwäche. Ursachen, Merkmale und Interventionsmöglichkeiten im Überblick. In Hans-Peter Färber, et al. *Lernen, Errinern, Vergessen, Erwerb und Verlust kognitiver Fähigkeiten*. Mössingen, KBF, pp. 179-190.

- Norton, C. (2001). *A escrita criativa, atividade lúdica*. Lisboa, Temas e Debates.
- Ohlweiler, L. (2006). Transtorno de Aprendizagem, Introdução. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler & R. S. Riesgo (Orgs.), *Transtornos da aprendizagem, abordagens neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre, Artmed, pp. 127-150.
- Pardal, C. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto, Areal Editores.
- Paul, D. (2000). *The funbook of creative writing, 30 silly story-starters featuring comical characters & hilarious happenings*. Scottsdale, Remedia Publications.
- Pereira, M. (1995). *Dislexia – disortografia, numa perspetiva psico-sociolinguística – investigação teórica e empírica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perin, D. (2006). Can community colleges protect both access and standards? The problem of remediation. *Teachers College Record*, 108, 3, pp. 339–373.
- Poehlke, T. (2009). *Psychiatrie, GK3, Originalprüfungsfragen mit Kommentar*. Stuttgart, Thieme.
- Pommerin, G., Kupfer-Schreiner, C., Lamprecht, S., Meyer, U., Schloß, I., Akman, I., Mayr, J. & Quitz, H-M. (1996). *Kreatives Schreiben, Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10*. Weinheim, Beltz Verlag.
- Popp, U. (2004). Jungen als schulische Risikogruppe – Zusammenhänge zwischen abweichenden Verhalten und mangelnden Leistungen. In Ulrike Popp & Sabine Reh (Org.). *Schule forschend entwickeln, Schule- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformsprüchen*. München, Juventa, pp. 39-50.
- Porter, L. (2002). *Educating young children with special needs*. Crows Nest, Allen & Unwin.
- Quivi, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Gradiva.

- Ramet, A. (2007). *Creative writing, how to unlock your imagination, develop your writing skills – and get published*. Oxford, HowToBooks.
- Ramey, L. (2007). Creative writing and critical theory. In Steven Earnshaw (Org.), *The handbook of creative writing*. Edinburgh, Edinburgh University, pp. 42-53.
- Reed, M (Ed.). (2009). *Children language development impairment and training*. New York, Nova Science Publishers.
- Reid, G., Fawcett, A., Manis, F.& Siegel, L. (2008). *The SAGE handbook of Dyslexia*. Washington DC, SAGE.
- Richards, R. (1999). *The source book for dyslexia and dysgraphia*. East Moline, IL, Linguisystems.
- Rief, S. & Stern, J. (2010). *The dyslexia checklist*. San Francisco, John Wiley & Sons.
- Ristoff, D. (2002). Quando tamanho é documento, por que Johnny escreve mais do que João. In Lucídio Bianchetti (Org.), *Trama e texto, leitura crítica, escrita criativa*. São Paulo, Summus, pp. 141-150.
- Rogers, J. (2007). Introducing to the novel, In Steven Earnshaw (Org), *The handbook of creative writing*. Edinburgh, Edinburgh University, pp.116-125.
- Rose, R. & Howley, M. (2007). *The practical guide to special educational needs in inclusive primary classrooms*. London, Paul Chapman Publishing.
- Rösing, T. (2002). Se não leem ou leem pouco, como esperar que escrevam?. In Lucídio Bianchetti (Org.), *Trama e texto, leitura crítica, escrita criativa*. São Paulo, Summus, pp. 68-79.
- Saddler, B. (2006). Increasing story writing ability through self-regulated strategy development, Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, No. 4, Winter, London, Sage Publications, pp. 291–305.

Sadock, B & Sadock, V. (2009). *Kaplan & Sadock's concise textbook of children and adolescent psychiatry*. Philadelphia, Lippincott Williams & Wilkins.

Santos, M. (2008). O paraíso na ponta dum lápis In *Noesis*, n.º72, janeiro/março. Lisboa, Ministério da Educação p. 5.

Santos, A. & Balancho, M. (1993). *A criatividade no ensino do Português*. Lisboa, Texto Editora.

Santos, M. & Navas, A. (2002). *Distúrbio de leitura e escrita, teoria e prática*. São Paulo, Manole.

Santos, M. & Santos, J. (2009). A escrita criativa no 1ºciclo do ensino básico. In Fernando Azevedo & Maria da Graça Sardinha (Coord.), *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa, Lidel, pp. 159-167.

Santos, P & Duarte, S. (2001). *Dificuldades na linguagem escrita, estratégias de intervenção*. Revista Diversidades, n.º33, Ano 9, pp. 11-13.

Saunders, M, Lewis, P. & Thornhill, A. (2000). *Research methods for business students*. London, Pitman Publishing.

Schumacher, J. & Deshler, D. (2006). *Teaching adolescents with disabilities, accessing the general education curriculum*. London, Sage Publications

Schumacher, J. & Deshler, D. (2003). Can students with LD become competent writers? *Learning Disability Quarterly*, 26, No. 2, Spring, London: Sage Publications, pp. 129-141.

Selikowitz, M. (2010). *Dislexia*. Alfragide, Texto Editores.

Selikowitz, M. (1998). *Dislexia and other learning difficulties, the facts*. Oxford, Oxford University Press.

Sena-Lino, P. (2009). *Curso de Escrita Criativa I, Criative-se, usar em caso de escrita*. Porto, Porto Editora.

- Serra, H. (Coord.). (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais – domínio cognitivo*. Porto, Gailivro.
- Sesink, W. (2007). *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten*. München, Oldenbourg.
- Shaw, R. (2008). *1001 brilliant writing ideas, teaching inspirational story-writing for all ages*. London, Routledge.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia, como dar respostas às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto, Porto Editora.
- Simonton, D. (2004). Creativity as a constrained process. In Robert Sternberg, Elena Grigorenko & Jerome Singer (Eds.), *Creativity, from potential to realization*. Washington, DC, American Psychological Association, pp. 83-102.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura, A compreensão de textos*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto, Edições ASA.
- Smith, H. (2005). *The writing experiment, strategies for innovative creative writing*. Crown West, Allen & Unwin.
- Snowling, M. (2008). *The Science of reading - A handbook*. Oxford, Blackwell.
- Snowling, M. (2004). *Dislexia*. São Paulo, Livraria Santos Editora.
- Snowling, M., Stackhouse, J., & Rack, J. (1986). Phonological dyslexia and dysgraphia, A developmental analysis. *Cognitive Neuropsychology*, 3, pp. 309-339.
- Spinner, K. (2006). *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze, Kallmeyer/Klett.
- Spinner, K. (1993). Kreatives Schreiben. In *Praxis Deutsch*, n.º119, pp. 17-23.

- Stake, R. (2013). *Qualitative research, studying how things work*. London, The Guilford Press.
- Stake, R. (2011). *Pesquisa qualitativa, estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre, Editora Penso- ARTMED.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Ediciones Morata.
- Stake, R. (1995). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Suchodolentz, W. (2007). *Leses-Rechtschreib-Störung (LRS). – fragen und Antworten, eine Orientierungshilfe für Betroffene, Eltern und Lehrer*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Suchodoletz, W. (2006). *Therapie der Lese- Rechtschreibstörung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Swander, M., Leahy, A. & Cantrell, M. (2007). Theories of creativity and creative writing pedagogy. In Steven Earnshaw (Org.), *The handbook of creative writing*. Edinburgh, Edinburgh University, pp. 11-23.
- Swanson, H. & Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit. In *Issues in Education*, 7, 1, pp. 1–48.
- Tacke, G. (2008). Frühe Leseförderung zur Vorbeugung von Leseschwäche. In Johann Borchert, Bodo Hartke, Peter Jogschies (Org.), *Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlichen*. Stuttgart, Kohlhammer, pp. 151-163.
- Tiffin, P. & Le Couteur, A. (2005). Developmental disorders. In *Seminars in Child and Adolescent Psychiatry*. Gowers, S. London, Gaskell. 124-144.
- Topping, K., Nixon, J., Sutherland, J. & Yarrow, F. (2000). Paired writing, A framework for effective collaboration. *Reading* 34, 2, pp. 79–89.
- Torres, R., & Fernández, M. P. (1997). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa, McGraw-Hill.

Tressoldi, P. , Vio, C. & Iozzino, R. (2007). *Efficacy of an intervention to improve fluency in children with developmental dyslexia in a regular orthography*. Journal of Learning Disabilities, 40(3)., pp. 203-209.

Unthan, S. (2004). *Lese-Rechtschreibschwäche und individuelle Förderung im Grundschulalter*. Nordstedt, Grin Verlag.

Vanderslice, S. (2008). Sleeping with Proust vs. Tinkering under the bonnet, the origins and consequences of the American and British approaches to creative writing in higher education. In Graeme Harper & Jeri Kroll, *Creative writing studies, practice, research and pedagogy*. Bristol, Multilingual Matters, pp. 66-74.

Vanderslice, S. (2007). The creative writing MFA. In Steven Earnshaw (Org.), *The handbook of creative writing*. Edinburgh, Edinburgh University, pp. 37-41.

Vail, P. (2001). Treating the whole person: emotion, denial, disguises, language, and connectedness. In Angela Fawcett, *Dyslexia, theory and good practice*. London, Whurr Publishers, pp.203-217.

Vitória, M. (2006). Trabalho de conclusão, para além de tarefa obrigatória, o reflexo de uma trajetória académica. In Elaine Faria (Org.). *Educação presencial e virtual, espaços complementarem essenciais na escola e na empresa*. Porto Alegre, Edipucrs, pp.207-220.

Wallace, B. & Eriksson, G. (2006). *Diversity in gifted education, international perspectives and global issues*. London, Routledge / Taylor & Francis.

Weiss, A. & Cruz, M. (2007). Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In Rosana Glat (Org./Ed.), *Educação Inclusiva, cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, 7Letras, pp. 65-78.

Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about reading and writing difficulties*. Victoria, Acer.

Westwood, P. (2007). *Commonsense methods for children with special educational needs*. London, Routledge.

Westwood, P. (2004). *Learning and learning difficulties, a handbook for teachers*. Victoria, Acer.

Westwood P. (2003). *Commonsense methods for children with special educational needs, Strategies for the Regular Classroom*. London, Routledge.

Williams, S. (2002). How speech-feedback and word-prediction software can help students write. *Teaching Exceptional Children*, 34, 3, pp. 72–78.

Yin, R. (1998). The abridged version of case study research, Design and method. In Leonard Bickman, & Debra Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods*. Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 229-259.

Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. London, The Guilford Press.

Yin, R. (2004). *Estudo de caso, planejamento e métodos*. Porto Alegre, Bookman - ARTMED.

ANEXOS

SESSÃO UM

1.º exercício – leitura de uma Lenda

Foi pedido ao João para ler a Lenda da Serra da Estrela, que, de acordo com o jovem, ainda não conhecia. Devido às dificuldades apresentadas ao longo da leitura com inúmeras inversões, omissões e substituições, o João não conseguiu compreender o texto. Havendo necessidade de alterar o plano da sessão, não se realizaram mais nenhuma das atividades previstas.

FICHA DE TRABALHO DA SESSÃO N.º 01

Lenda da Serra da Estrela

Era uma vez um jovem pastor que vivia numa aldeia. Por único amigo tinha um cão, que nas longas noites de solidão se deitava a seus pés sem esperar nenhum gesto, nenhuma palavra. Sofria este pastor de uma estranha inquietação: cismava alcançar uma serra enorme que via muito ao longe, ver as terras que existiriam para lá da muralha rochosa que constituía o seu horizonte desde que nascera. E muitas noites passava em claro, meditando nesse seu desejo infindável.

Certa noite em que se julgava acordado, sonhou que uma estrela descia até si e lhe segredava que o guiaria até ao objecto dos seus desejos.

Acordou o pastor mais inquieto e angustiado que nunca, e procurou no céu a verdade do que sonhara. Lá estavam todas as estrelas iguais a si mesmas, imutáveis e eternas aparentemente. Mas estava também uma que lhe pareceu diferente e mas sua.

Passavam-se os dias e o desejo do pastor aumentava, fazia doer-lhe o corpo, ardia-lhe febril na cabeça. De noite, todas, todas as noites, procurava no céu a sua estrela diferente. E em sonhos ela aparecia-lhe muitas vezes desafiando-o, desafiando-lhe sempre a vontade. Mas a vontade por vezes é tão difícil!!

Uma noite, num ímpeto, decidiu-se. Arrumou tudo o que tinha e era nada, chamou o cão e partiu. Ao passar pela aldeia o cão ladrou e os velhos souberam que ele ia partir. Abanaram a cabeça ante a loucura do que assim partia à procura da fome, do frio da morte. Mas o pastor levava consigo toda a riqueza que tinha: a fé, a vida e uma estrela.

E o pastor caminhou tantos anos que o cão envelheceu e não aguentou a caminhada. Morreu uma noite, nos caminhos, e foi enterrado à beira da estrada que fora de ambos. Só com a sua estrela, agora, o pastor continuou a caminhar, sempre com a serra adiante. E à medida que caminhava a serra ia estando sempre ali, no mesmo sítio e à mesma distância.

Passou todas as fomes e frios que os velhos lhe tinham vaticinado. Atravessou rios, galgou campos verdes e campos ressequidos, caminhou sobre rochedos escarpados, passou dentro de cidades cheias de muros e gente, mas a montanha dos seus desejos nunca a banuiu do coração.

Por fim, já velho, alcançou a muralha escarpada que desde a infância o chamava. Subiu, subiu até ao mais alto da serra e ali pôde largar o desejo do seu coração, agora em paz se sem desejo.

O horizonte era tão vasto e maravilhoso, a impressão de liberdade tão avassaladora que o pastor, sem falar, gritava dentro de si um hino de louvor que mais parecia o vento uivando por entre os penhascos rochosos de silêncio. Instalou-se o velho pastor e a sua estrela ficou com ele, no céu.

O rei do mundo, porém ouviu falar naquele velho pastor e na sua estrela fantástica. Mandou emissários à serra: todas as riquezas do mundo daria ao pastor em troca da sua pequena estrela.

O pastor ouviu com atenção o que lhe mandava dizer o rei. Depois, olhou em volta. Tudo eram pedras e rochedos. Uma pequena cabana de rocha coberta de colmo era a sua morada. Uma côdea de pão negro e uma gamela de leite as suas refeições. A sua distração a paisagem infindamente igual e diferente do mundo de lá em cima. A sua única amiga, a estrela.

Suavemente, como quem sabe o segredo das palavras e o valor de todos os bens possíveis, virou-se para os emissários do rei do mundo e rejeitou todos os tesouros da terra, escolhendo a pequenez da sua estrela.

Passaram os anos e o velho morreu. Enterraram-no debaixo de uma fraga e nessa noite, estranhamente a estrela brilhou com uma luz mais intensa. Os pastores da serra notaram

essa diferença porque a reconheciam também entre as outras, pelo que o velho lhes contava em certas noites.

E em memória desta lenda, a serra passou a chamar-se, para sempre, SERRA da ESTRELA.

CONSELHO DOS ANIMAIS

Completa as frases com nomes de animais que rimem com a palavra a sublinhado.

Exemplo: Não te ponhas ao sol, diz o caracol.

Não me cosas com a linha, diz a _____

Ensina-me a jogar o pião, diz o _____

Não me faças mal, diz o _____

Afasta essa faca, diz a _____

Penteia o cabe____, diz o _____

Viaja no teu quar____ diz o _____

Não me atires o sapa____, diz o _____

Não partas a garra____, diz a _____

DESEJOS COM PALAVRAS

Completa com as palavras do que tu gostarias de ser:

Se eu fosse um mês seria _____

Se eu fosse um número seria _____

Se eu fosse um som seria _____

Se eu fosse uma cor seria _____

Se eu fosse um fruto seria _____

COM AS PALAVRAS RECOLHIDAS, ESCREVE UM TEXTO (SOBRE TI):

Chamo-me _____

SESSÃO DOIS

1.º exercício – leitura de uma Lenda

2.º exercício – Conselhos dos animais

Eram pedidos os nomes de 8 (oito) animais que rimassem com uma palavra sublinhada

Penteia o cabelo, diz o cafalo (cavalo)

Viaja no teu quarto diz o lagarto

Não me atires o sapato, diz o gato

Não partas a garrafa, diz a girafa.

Não me cosas com a linha, diz a galia (galinha)

Ensina-me a jogar o pião, diz o cão

Não me faças mal, diz o animal.

Afasta essa faca, diz a porca.

Substituição: cafalo em vez de cavalo

Omissão: galia em vez de galinha

3.º exercício – desejos com palavras

Eram pedidas 5 (cinco) palavras relacionadas com um tópico.

Se eu fosse um mês seria setembor

Se eu fosse um número seria 1301

Se eu fosse um som seria bateria

Se eu fosse uma cor seria verte

Se eu fosse um fruto seria masá

Inversão:	setembor	em vez de	setembro
Substituição:	verte	em vez de	verde
	masá	em vez de	maçã

4.º exercício – construção de um texto com os desejos com palavras

Foi-lhe solicitado para construir um texto em que utilize todas as palavras que escreveu no exercício anterior, desejos com palavras.

Chamo-me setembor, tomo 1301 marás do meu mober e oje do molrar a um pavião de mosica e estan a emsear uma monto que se rama o outono verte e não a bateria.

Escreveu um texto com 33 (trinta e três) palavras. Tendo realizado a atividade em silêncio o investigador foi confrontado com um texto completamente incompreensivo. O próprio João, quando solicitado para ler o seu trabalho, simplesmente limitou-se a resumir o seu conteúdo, ou nas suas próprias palavras, o que queria dizer, relatando que se chamava setembro e que iria ensaiar num monte uma música intitulada o outono verde com qualquer instrumento, exceto a bateria.

Inversão:	setembor	em vez de	setembro
Substituição:	tomo	em vez de	tenho
	mosica	em vez de	música
	estan	em vez de	estão
	emsear	em vez de	ensaiar
	monto	em vez de	monte
	rama	em vez de	chama
Omissão:	oje	em vez de	hoje
	emsear	em vez de	ensaiar

	pavião	em vez de	pavilhão
Confusão:	marás	em vez de	
	mober	em vez de	
	molrar	em vez de	
	pavião	em vez de	pavilhão

FICHA DE TRABALHO DA SESSÃO N.º 02

A Pereira

Uma pereira tinha peras. Foram lá acima e nem comeram peras, nem trouxeram peras, nem deixaram peras... como foi?

Solução:

A pereira tinha duas peras (comeram uma e deixaram outra).

As Botas

Bota e meia em cada pé, quantas botas são?

Solução:

Duas botas e duas meias.

Os gatos

Uma sala tem quatro cantos; cada canto tem o seu gato; cada gato vê três gatos... quantos gatos são?

Solução:

São quatro gatos

CONSELHO DOS ANIMAIS

Completa as frases com nomes de animais que rimem com a palavra a sublinhado.

Exemplo: Não te ponhas ao sol, diz o caracol.

Penteia o cabelo, diz o _____.

Viaja no teu quarto diz o _____.

Não me atires o sapato, diz o _____.

Não partas a garrafa, diz a _____.

Não me cosas com a linha, diz a _____.

Ensina-me a jogar o pião, diz o _____.

Não me faças mal, diz o _____.

Afasta essa faca, diz a _____.

DESEJOS COM PALAVRAS

Completa com as palavras do que tu gostarias de ser:

Se eu fosse um mês seria _____.

Se eu fosse um número seria _____.

Se eu fosse um som seria _____.

Se eu fosse uma cor seria _____.

Se eu fosse um fruto seria _____.

COM AS PALAVRAS RECOLHIDAS, ESCREVE UM TEXTO (SOBRE TI):

SESSÃO TRÊS

1.º exercício – leitura de um trava-línguas

O João continuou a demonstrar algumas dificuldades na sua leitura. Leu lentamente, sem ritmo e com algumas substituições, tornando a leitura incompreensiva (ex. o rato loeu o folha da gafaba do rei da Pússia). Ao longo da leitura ia-se apercebendo da aliteração da letra /r/, tendo completado o exercício de forma compreensiva.

2.º exercício – construir um trava-línguas

Foi-lhe solicitado para construir um trava-línguas, semelhante ao que foi lido, desta desfeita com a predominância da letra /s/.

O sapo saltou por cima do simão

O sapo saltoo por cima do selgueiro do simão

O sapo sapudo saltou porcima do salgueiro do simão

O sapo sapudo saltoo porcima do selgueiro e da sopa do simão

O sapo sapudo saltao porcima do salguiro e da sopa saborosa do simão

O sapo sapudo saltão porcima do salguiro e da sopa saborosa do Simão de sandálias.

(O sapo saltou por cima do Simão

O sapo saltou por cima do salgueiro do Simão.

O sapo sapudo saltou por cima do salgueiro do Simão.

O sapo sapudo saltou por cima do salgueiro e da sopa do Simão.

O sapo sapudo saltou por cima do salgueiro e da sopa saborosa do Simão

O sapo sapudo saltou por cima do salgueiro e da sopa saborosa do Simão de sandálias.)

Construiu um texto com 33 (trinta e três) palavras.

Adição: saltoo em vez de saltou

Substituição: selgueiro em vez de salgueiro

 Saltão em vez de saltou

Ortográfico: simão em vez de Simão

Ligação: porcima em vez de por cima

3.º exercício – desejos com palavras

Eram pedidas 4 (quatro) palavras relacionadas com um tópico.

Se eu fosse um animal seria a chita

Se eu fosse um carro seria mesobeles (Mercedes)

Se eu fosse uma estação do ano seria ferão (verão)

Se eu fosse um filme seria Regriso ao fotoro 2 (Regresso ao futuro 2)

Confusão: mesobeles em vez de mercedes

Substituição: ferão em vez de verão

 Regriso em vez de Regresso

 fotoro em vez de futuro

Omissão regriso em vez de regresso

4.º exercício – construção de um texto com os desejos com palavras

Foi-lhe solicitado para construir um texto em que utilize todas as palavras que escreveu no exercício anterior, desejos com palavras.

Chamo-me lião e so uma chita. Eu fis uma coreda onde o chita e o mesobeles e gano o chita, porce e a porce vale mais as patas que um caro a gasolina e o primio e uma feajem do ferão a a meninas a ofres maneiras no jocosi e oferte uma casa e um sete Regreso ao

fotoro 2 e oferta uma casa com: pisina, ninheiro, jocasi, e uma impregata. O e quevui fazer a chita com esto todo. E a moraldeste estória a que fale pess os petes.

Chamo-me leão e sou uma chita. Eu fiz uma corrida onde a chita e o mercedes e quem ganhou foi a chita, porque é vale mais as patas que um carro a gasolina e o prémio é uma viagem do verão as meninas a fazer massagens no jacúzi e a oferta de uma casa e um CD do Regresso ao futuro 2 e oferta de uma casa com: piscina, dinheiro, jacúzi e uma empregada. E o que foi fazer a chita com tudo isto? E a moral desta história é que mais valem os pés que as patas.

O João escreveu um texto com 90 (noventa) palavras, já mais perceptível, continuando, no entanto, a apresentar muitos erros; repetições de ideias; uma estrutura com introdução, desenvolvimento e conclusão ainda muito indefinida no que concerne à informação contida em cada parágrafo; omissão e inclusão de palavras na frase. Prevenido devido às dificuldades na interpretação do texto elaborado na primeira sessão, o investigador pediu ao João para ditar o seu texto em voz alta ao mesmo tempo que escrevia, registando o investigador nas suas notas de campo o texto.

Substituição:	lião	em vez de	leão
	Fis	em vez de	fiz
	coreda	em vez de	corrida
	porce	em vez de	porque
	primio	em vez de	prémio
	feajem	em vez de	viagem
	ferão	em vez de	verão
	jocosi	em vez de	jacúzi
	oferte	em vez de	oferta
	fotoro	em vez de	futuro

	ninheiro	em vez de	dinheiro
	jocasi	em vez de	jacúzi
	impregata	em vez de	empregada
Omissão:	so	em vez de	sou
	coreda	em vez de	corrida
	caro	em vez de	carro
	Regreso	em vez de	Regresso
	pisina	em vez de	piscina
Repetição	porce e a porce	em vez de	porque
Confusão	e	em vez de	é
	ofres	em vez de	fazer
	maneiras	em vez de	massagens
	sete	em vez de	CD

FICHA DE TRABALHO DA SESSÃO N.º 03

TRAVA-LÍNGUAS

Repara que as palavras começam ou contêm a mesma letra.

O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia

O raio do rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia

O raio do rato roeu a rolha da garrafa de rum do rei da Rússia.

O raio do rato roeu a rolha redonda da garrafa de rum do rei da Rússia

O raio do rato roeu a rolha redonda da garrafa de rum de Roberto, o rei da Rússia

O raio do rato raivoso roeu a rolha redonda da garrafa de rum de Roberto, o rei da Rússia.

O raio do rato raivoso e rápido roeu a rolha redonda da garrafa de rum de Roberto, o rei da Rússia.

O raio do rato raivoso e rápido roeu a rolha redonda da garrafa de rum de Roberto, o ruidoso Rei da Rússia.

VAMOS LÁ COMEÇAR!

Constrói um trava línguas a partir da letra S:

O sapo saltou por cima do Simão

DESEJOS COM PALAVRAS

Completa com as palavras do que tu gostarias de ser:

Se eu fosse um animal seria _____.

Se eu fosse um carro seria _____.

Se eu fosse uma estação do ano seria _____.

Se eu fosse um filme seria _____.

COM AS PALAVRAS RECOLHIDAS, ESCRIVE UM TEXTO (SOBRE TI):

SESSÃO QUATRO

1.º exercício – leitura de anedotas de elefantes

Devido à substituição de algumas palavras ao longo da leitura das questões, o João não conseguiu perceber as primeiras piadas. Contudo, à medida que ia lendo, a sua leitura ia tornando-se mais fluente e compreensiva, terminando este exercício com algumas gargalhadas.

2.º exercício – construir um texto a partir da letra /p/.

Foi-lhe solicitado para estudar o texto do “Gato Golias” para seguidamente construir um texto, semelhante ao anterior, desta desfeita com a predominância da letra /p/.

O pinguim Pikolin não gosta de pedir amendoim ao pato Patim...que e o primo e irmou da prima já crisida um dia foi guser fotobol com o patrimo e o prima disse um pelafão e o tio i o tio foi borcer ima pmca delilhe da cara i ele deleo um pontepe ele foi parar uo espital. O papa foi poscas e partio e prena e namei foi ou espitle.

O pinguim Pikolin não gosta de pedir amendoim ao pato Patim...que é o primo e irmão da prima já crescida. Um dia foi jogar futebol com o padrinho e o primo disse um palavrão e o tio foi buscar uma panqueca e deu-lhe na cara e ele deu-lhe um pontapé e ele foi para ao hospital. O papa partiu a perna e também foi para o hospital.

O João construiu com alguma facilidade um texto com 70 (setenta) palavras continuando, no entanto, a apresentar muitos erros; repetições de expressões e ideias; omissão e inclusão de palavras na frase.

Confusão:	e	em vez de	é
	irmou	em vez de	irmão
	guser	em vez de	jogar
	i	em vez de	e
	namei	em vez de	também
Omissão:	crisida	em vez de	crescida

	pelaão	em vez de	palavrão
	pmca	em vez de	panqueca
	espital	em vez de	hospital
	namei	em vez de	também
	espitle	em vez de	hospital
Substituição:	crisida	em vez de	crescida
	fotobol	em vez de	futebol
	patrimo	em vez de	padrinho
	pelaão	em vez de	palavrão
	borcer	em vez de	buscar
	pmca	em vez de	panqueca
	da	em vez de	na
	pontepe	em vez de	pontapé
	uo	em vez de	ao
	espital	em vez de	hospital
	poscas	em vez de	boscar
	partio	em vez de	partiu
Concordância:	prima	em vez de	primo
Ligação:	delilhe	em vez de	deu-lhe
	deleo	em vez de	deu-lhe
Inversão:	prena	em vez de	perna
	espitle	em vez de	hospital

FICHA DE TRABALHO DA SESSÃO N.º 04

ANEDOTAS

- Como se coloca um elefante dentro de um frigorífico em três passos?

1. Abre-se a porta.
2. Coloca-se o elefante.
3. Fecha-se a porta.

- Como se coloca uma girafa dentro do frigorífico em quatro passos?

1. Abre-se a porta.
2. Tira-se o elefante.
3. Coloca-se a girafa.
4. Fecha-se a porta.

- Como é que se sabe que estão dois elefantes dentro do frigorífico?

A porta não se fecha.

- Como é que se sabe que estão três elefantes dentro do frigorífico?

Está um à espera no Volkswagen!

- Como se coloca um elefante dentro de um Volkswagen?

Abre-se a porta, coloca-se o elefante, fecha-se a porta.

- Como se coloca um elefante no frigorífico?

Abre-se a porta do Volkswagen, tira-se o elefante, fecha-se a porta, abre-se a porta do frigorífico, coloca-se o elefante dentro e fecha-se a porta.

- Como sabes se o Tarzan está no frigorífico?

Ouve-se o Tarzan a gritar OOOUOOIOIOIOOOOOO!

- Como se coloca dois Tarzans no frigorífico?

Só existe um!

- Porque há tantos elefantes na floresta?

O frigorífico não tem espaço para todos!

- Quantos elefantes consegue-se colocar no frigorífico?

Depende do número de elefantes !

Repara que as palavras começam ou contêm a mesma letra.

O gato Gatão Golias gosta de gomas...

Resultado:

O gato Gatão Golias gosta de gomas

Engoliu cem, gramas de gomas e ficou gordinho,

Engoliu uma grande goma e ficou gordão!

O gato Gatão deixou cair a goma ao chão!

VAMOS LÁ COMEÇAR!

Constrói um trava línguas a partir da letra P:

O pinguim Pikolin não gosta de pedir amendoim ao pato
Patim..._____

SESSÃO CINCO

1.º exercício – leitura de anedotas de elefantes

Tratando-se de frases muito simples e diretas e possivelmente por na sessão anterior já ter lido anedotas semelhantes às apresentadas nesta sessão, o João conseguiu ler de forma fluente e compreensiva todas as anedotas.

2.º exercício – concluir frases que rimem com o nome dos meses

Foi solicitado ao João para completar frases com uma palavra que rimasse com o nome dos meses.

Em janeiro, mofoeiro (nevoeiro)

Em fevereiro, um bonpeiro (bombeiro)

Em março, um barco

Em abril, a 2 mil (há dois mil)

Em maio, sai (raio)

Em junho, ponho

Em julho, grilho (galho)

Em agosto, mortor (monstro)

Em setembro, member (membro)

Em outubro, embolro (ombro)

Em novembro, outr member (outro membro)

Em dezembro, temois melembro (depois me lembro)

O exercício solicitava 12 (doze) palavras que rimassem com os nomes dos meses do ano. O João realizou este exercício com alguma brincadeira e diversão, concluindo, no entanto, o exercício com muitos erros e algumas respostas que não rimam (Ex.: março - barco).

Substituição:	mofoeiro	em vez de	nevoeiro
	bonpeiro	em vez de	bombeiro
	sai	em vez de	raio
	embolro	em vez de	ombro
	temois	em vez de	depois
Confusão:	a	em vez de	há
	member	em vez de	membro
Omissão:	sai	em vez de	raio
	mortor	em vez de	monstro
	outr	em vez de	outro
Adição:	grilho	em vez de	galho
	embolro	em vez de	ombro
Inversão:	mortor	em vez de	monstro
	member	em vez de	membro
	embolro	em vez de	ombro
Ligação:	melembro	em vez de	me lembro

3. exercício – desejos com palavras

Eram pedidas 5 (cinco) palavras relacionadas com um tópico.

Se eu fosse uma peça de roupa seria uma tillrer (uma T-shirt)

Se eu fosse um livro seria um lifro antio (um livro antigo)

Se eu fosse um objeto seria o golbo (o globo)

Se eu fosse uma cidade seria lisboa (Lisboa)

Se eu fosse um país seria espana (Espanha)
--

Ligação:	tillrer	em vez de	T-shirt
Substituição:	tillrer	em vez de	T-shirt
	lifro	em vez de	livro
Omissão:	antio	em vez de	antigo
	espana	em vez de	Espanha
Inversão:	golbo	em vez de	globo
Ortográfico:	lisboa	em vez de	Lisboa
	espana	em vez de	Espanha

4.º exercício – Construção de um texto

Foi-lhe solicitado para construir um texto em que utilize todas as palavras que escreveu no exercício anterior, desejos com palavras.

Chamo-me espana e uma sinene de toradas. O globo e importante.
--

O lifor antigo sou importantes.

E fivo em liboa e fois para o otor lado do golomo espana e compreilo um livro antigo e uma tijer e fo para casa.
--

Chamo-me Espanha é uma cidade de touradas. O globo é importante.
--

O livro antigo sou importante.

Eu vivo em Lisboa e fui para o outro lado do globo e comprei-lhe um livro antigo e uma t-shirt e fui para casa.

O João escreveu um texto com 41 (quarenta e uma) palavras com imensos erros; uma estrutura com introdução, desenvolvimento e conclusão muito deficiente no que concerne à informação contida em cada parágrafo; omissão e inclusão de palavras nas frases, prevalecendo o conector /e/ ao longo de todo o texto.

Ortográfico:	espana	em vez de	Espanha
	toradas	em vez de	touradas
	E	em vez de	Eu
	lisboa	em vez de	Lisboa
	sou	em vez de	é
Substituição:	sinene	em vez de	cidade
	lifor	em vez de	livro
	fivo	em vez de	vivo
	fois	em vez de	fui
	Golomo	em vez de	globo
	compreilo	em vez de	comprei-lhe
	tijer	em vez de	T-shirt
	fo	em vez de	fui
Confusão:	sinene	em vez de	cidade
	e	em vez de	é
Inversão:	lifor	em vez de	livro
	otor	em vez de	outro
	Golomo	em vez de	globo
Adição:	fois	em vez de	fui

	Golomo	em vez de	globo
Omissão:	otor	em vez de	outro
	tijer	em vez de	T-shirt
	fo	em vez de	fui
Ligação:	compreilo	em vez de	comprei-lhe
	tijer	em vez de	T-shirt

FICHA DE TRABALHO DA SESSÃO N.º 05

ANEDOTAS

- Como se coloca um elefante no topo de um carvalho?

Coloca-se o elefante de cima de uma bolota e espera-se 50 anos!

- E se não quiser esperar 50 anos?

Coloca-se-lhe um paraquedas e largamos-lho de um avião!

- Porque é que não se deve ir para os bosques às 5 da manhã?

É quando os elefantes treinam o paraquedismo!

- Porque é que não é seguro trepar carvalhos entre as 2 e as 4 da tarde?

É quando os elefantes estão a fazer "skydiving" !

- Porque é que os pigmeus são tão baixos?

Trepam às árvores entre as 2 e 4 da tarde!

- Porque não se deve ir para a floresta entre as 3 e 4 da madrugada?

Porque os elefantes estão a saltar das árvores.

- Porque é que o elefante caiu da árvore?

Porque estava morto !

- Porque é que o segundo elefante caiu da árvore?

Estava colado ao primeiro!

- Porque é que o terceiro elefante caiu da árvore?

Pensava que era um jogo!

- Porque é que a árvore caiu?

Pensava que era um elefante!

- Porque é que os patos têm patas lisas?

Para apagarem os fogos nas florestas.

- Porque é que os elefantes têm patas lisas?

Para apagarem os patos que estão a arder.

- Porque é que os elefantes têm as patas assim?

Para passearem sobre os lírios!

- Porque é que não é seguro ir para os campos de lírios entre as 4 e 6 da tarde?

É quando os elefantes andam a passear sobre os lírios !

- Porque é que os sapos são tão baixos?

Vão para os campos de lírios entre as 4 e 6 da tarde.

EM ABRIL, ÁGUAS MIL

Em janeiro, _____.

Em fevereiro, _____.

Em março, _____.

Em abril, _____.

Em maio, _____.

Em junho, _____.

Em julho, _____.

Em agosto, _____.

Em setembro, _____.

Em outubro, _____.

Em novembro, _____.

Em dezembro, _____.

DESEJOS COM PALAVRAS

Completa com as palavras do que tu gostarias de ser:

Se eu fosse uma peça de roupa seria _____.

Se eu fosse um livro seria _____.

Se eu fosse um objeto seria _____.

Se eu fosse uma cidade seria _____.

Se eu fosse um país seria _____.

COM AS PALAVRAS RECOLHIDAS, ESCRIVE UM TEXTO (SOBRE TI):

SESSÃO SEIS

1.º exercício – leitura de anedotas de elefantes

O João conseguiu, tal como na sessão anterior ler de forma fluente e compreensiva todas as anedotas.

2.º exercício – as profissões que vejo todos os dias

Foi solicitado ao João para escrever o maior número de profissões com que se depara todos os dias.

Meguenino (mecânico)

Prefesora (professora)

Medico (médico)

Verterinario (veterinário)

Carteiro

Bolissia (polícia)

Boibeiro (bombeiro)

Prevesos (professores)

Cossinuro (cozinheira)

O João conseguir enunciar com alguma dificuldade nove profissões.

Substituição:	Meguenino	em vez de	mecânico
	Prefesora	em vez de	professora
	Bolissia	em vez de	polícia
	Prevesos	em vez de	professores
	Cossinuro	em vez de	cozinheira
Ortográfico:	Meguenino	em vez de	mecânico

	Medico	em vez de	médico
	Verterinario	em vez de	veterinário
	Bolissia	em vez de	polícia
Adição:	Meguenino	em vez de	mecânico
	Verterinario	em vez de	veterinário
Omissão:	Prefesora	em vez de	professora
	Boibeiro	em vez de	bombeiro
	Prevesos	em vez de	professores
	Cossinuro	em vez de	cozinheira
Inversão:	Verterinario	em vez de	veterinário

3.º exercício – construção de um texto

Foi solicitado ao João para desenvolver um texto a partir de um título que incluísse um animal e um adjetivo (caraterística). O João deu-lhe o nome de “O Coelho egoísta”. Sendo esta a primeira vez que João realizava a atividade, o investigador pediu-lhe para contar a história em vez de a escrever. O resultado foi um texto com 164 (cento e sessenta e quatro) palavras com muita imaginação e um bom encadeamento de ideias.

O COELHO EGOÍSTA

Era uma vez um coelho chamado Tareco. Este coelho era muito egoísta.

Quando ele era pequeno tinha um irmão mais novo chamado Zacarias. Este irmão era o mais simpático de todo o bairro. O Tareco era, por sua vez, o pior do Universo. Já a mãe dizia a mesma coisa e o pai, que era o coelho mais gentil do mundo, não sabia disto. O pai andava sempre de camião de um lado para o outro e passava muito tempo fora.

Já muito velho, o pai uma vez veio para casa com o camião cheio de dinheiro. Ele pegou em todo esse dinheiro e deu-o aos dois coelhinhos. A mãe não gostou:

- É, eu passo a vida a trabalhar, a lavar a louça, a roupa e a casa e não recebo nada. O filho mais velho, ainda por cima, é o pior coelho do Universo. O que vão os coelhos fazer com tanto dinheiro?

- Tens razão, vou dar o dinheiro aos pobres.

FICHA DE TRABALHO DA SESSÃO N.º 06

- Como é que se tira um elefante dentro da água?

Molhado.

- Como é que se tira dois elefantes da água?

Um de cada vez.

- O que se chama a dois elefantes numa bicicleta!

Otimismo!

- O que se consegue levando um elefante à cidade?

Estacionamento livre!

- O que se consegue levando um elefante para o emprego?

Privacidade no elevador.

- Porque é que os elefantes usam bonés verdes?

Para atravessar uma mesa de snooker sem serem vistos!

- Quantos elefantes são precisos para mudarem uma lâmpada?

Os elefantes não sabem mudar lâmpadas!

- Como é que se sabe que está uma elefante debaixo da cama?

A tromba está a tocar no teto!

- Porque é que os elefantes são rugosos?

Alguma vez tentou-se passar algum a ferro?

- Porque é que o elefante atravessa a estrada?

A galinha está de folga!

- O que se dá a um elefante enjoado?

Muito espaço!

- O que os amendoins dizem para os elefantes?

Nada! Eles não falam.

- O que é que é bonito, cinzento e usa chinelos de cristal?

Cinderelefante!

A MINHA LISTA DE PROFISSÕES QUE VEJO TODOS OS DIAS

ESCREVE UM TEXTO ACERCA DE UM ANIMAL. DÁ-LHE UM TÍTULO COM O NOME DO ANIMAL E UM ADJETIVO (CARATERÍSTICA)

SESSÃO SETE

1.º exercício – leitura de anedotas de elefantes

O João conseguiu, tal como nas sessões anteriores ler de forma fluente e compreensiva todas as anedotas.

2.º exercício – o melhor brinquedo

Foi solicitado ao João para concluir as frases relativas aos melhores brinquedos dos animais com o nome de um objeto. Quanto mais original ou criativo, melhor. A única condição era que essa palavra tinha que rimar com o animal em questão.

O melhor brinquedo para o cão é o camião

O melhor brinquedo para o gato é o pota

O melhor brinquedo para o crocodilo é o crilo

O melhor brinquedo para o cavalo é o _____

O melhor brinquedo para o camelo é o caramelo

O melhor brinquedo para o lagarto é o prato

O melhor brinquedo para a formiga é a contica

O melhor brinquedo para a galinha é a linha

O melhor brinquedo para a vaca é a macaca

O melhor brinquedo para a cabra é a obra

O melhor brinquedo para a égua é a água

O melhor brinquedo para o pato é o polo

O melhor brinquedo para o bode é o _____

O melhor brinquedo para o galo é o cabelo

O melhor brinquedo para o gato é o fato

O melhor brinquedo para o burro é o barro

A atividade consistia em 16 (dezasseis) palavras completando o João o exercício, apesar de alguns erros e palavras que não rimavam com o solicitado (ex.: gato/porta), com bastante facilidade.

Omissão:	pota	em vez de	porta
Substituição:	crilo	em vez de	grilo
	contica	em vez de	cantiga
Ortográfico:	àgua	em vez de	água

3.º exercício – construção de um texto

Foi solicitado ao João para escrever um texto a partir de um título que incluísse um animal e um adjetivo (caraterística). O João deu-lhe o nome de “O Coelho simpático”.

O COLHELO SEMPATIO

Eu jamome manel algosto so sempaiquo muito ovos não são de pitos mas sim de chocolate. Eu so sempatica e fo dare a folta ou monto querem saber porque. Irmos desfolados. Tambom faso a fontade.

E chamo-me Manuel Augusto e sou simpático, tenho muitos ovos, não de pitos mas de chocolate. Eu sou simpático e vou dar a volta ao monte e querem saber porquê? Iremos dá-los. Também faço a vontade.

O João escreveu um texto com 38 (trinta e oito) palavras com muitos erros de diversas ordens, inclusivamente de sintaxe e semânticos, apresentando, desta forma, um texto sem sentido.

Substituição:	jamome	em vez de	chamo-me
	sempaiquo	em vez de	simpático
	sempatica	em vez de	simpático

	fo	em vez de	vou
	folta	em vez de	volta
	ou	em vez de	ao
	monto	em vez de	monte
	desfolados	em vez de	dá-los
	Tambom	em vez de	Também
	faso	em vez de	faço
	fontade	em vez de	vontade
Ligação:	jamome	em vez de	chamo-me
	desfolados	em vez de	dá-los
Ortográfico:	manel	em vez de	Manuel
	algosto	em vez de	Augusto
	sempaiquo	em vez de	simpático
	sempatica	em vez de	simpático
	porque	em vez de	porquê
Omissão:	so	em vez de	sou
	fo	em vez de	vou
	Irmos	em vez de	Iremos
Concordância:	sempatica	em vez de	simpático
Adição:	dare	em vez de	dar
	desfolados	em vez de	dá-los

FICHA DE TRABALHO DA SESSÃO N.º 07

O que diz o Tarzan quando vê uma manada de elefantes no horizonte?

Vejam, uma manada de elefantes no horizonte!

- O que disse o Tarzan quando viu 1000 elefantes subindo o monte?

Vejam, 1000 elefantes subindo o monte!

- O que diz o Tarzan quando vê uma manada de elefantes com óculos de sol?

Nada. Ele não os reconheceu!

- O que diz o Tarzan quando vê uma manada de girafas no horizonte?

Haha! Vocês enganaram-me uma vez com esses disfarces, mas agora não!

- Qual é a diferença entre um elefante e uma ameixa?

Um elefante é cinzento!

- O que diz Jane quando vê uma manada de girafas no horizonte?

Vejam, uma manada de ameixas no horizonte!

- O que é mais difícil do que colocar um elefante no banco de trás de um Mini?

Colocar dois elefantes no banco de trás de um Mini!

- Como se colocam quatro elefantes dentro de um Mini?

Dois à frente e dois atrás.

- Que jogam quatro elefantes dentro de um Mini?

Squash!

- O Leão (rei da Selva) juntou todos os animais para uma reunião. Todos apareceram exceto os elefantes, porquê?

Estavam todos presos no Mini!

- Quantas girafas consegue-se por num Mini?

Nenhuma, os elefantes estão todos lá !

- Como se sabe que está um elefante num pub?

O Mini está lá fora!

- Como se sabe que estão dois elefantes no café?

Está uma moosa no corrimão!

- O que é que o elefante está a fazer na autoestrada?

À volta de 5 km por hora.

O MELHOR BRINQUEDO

O melhor brinquedo para o cão é o _____.

O melhor brinquedo para o gato é o _____.

O melhor brinquedo para o crocodilo é o _____.

O melhor brinquedo para o cavalo é o _____.

O melhor brinquedo para o camelo é o _____.

O melhor brinquedo para o lagarto é o _____.

O melhor brinquedo para a formiga é a _____.

O melhor brinquedo para a galinha é a _____.

O melhor brinquedo para a vaca é a _____.

O melhor brinquedo para a cabra é a _____.

O melhor brinquedo para a égua é a _____.

O melhor brinquedo para o pato é o _____.

O melhor brinquedo para o bode é o _____.

O melhor brinquedo para o galo é o _____.

O melhor brinquedo para o burro é o _____.

ESCREVE UM TEXTO ACERCA DE UM ANIMAL. DÁ-LHE UM TÍTULO COM O NOME DO ANIMAL E UM ADJETIVO (CARACTERÍSTICA)

SESSÃO OITO

1.º exercício – leitura de nomes das cores

Foi apresentado ao João uma lista com o nome das cores, cada uma com uma cor diferente. Solicitou-se ao João para ler o nome das cores não o nome impresso. O jovem teve bastante dificuldade em concluir a tarefa de uma só vez, completando, no entanto o exercício com a estratégia de uma leitura muito lenta e concentrada.

2.º exercício – leitura de duas anedotas

O João leu as duas anedotas com enorme atenção e, apesar das ter lido na sua totalidade corretamente, após uma segunda leitura compreendeu o sentido das piadas.

3.º exercício – construção de um texto

Foi solicitado ao João para escrever um diálogo a partir de um título que incluísse um animal e um adjetivo (caraterística). O João deu-lhe o nome de “O Coelho alegre”.

O COELHO ALEGRE

O coelho alegre é simpático:

- Sou simpático. Sabem porque tenho tantos amigos? E sabem quem vou dar este ovo?
- Aos amigos.
- Não.
- A namorada.
- Não.
- Ao pai e à mãe.
- Sim. porque os meus pais ajudem-me sempre a jogar comigo, e chegou a minha vez.

Concluiu a atividade com um texto com 55 palavras, bem estruturado, com um erro de sintaxe, muito poucos erros e com uma moral muito adulta.

Ortográfico: A em vez de Á

Substituição:

ajudem-me

em vez de

ajudam-me

FICHA DE TRABALHO DA SESSÃO N.º 08

Diz o nome das cores e não o que está escrito

Amarelo azul laranja

preto vermelho verde

roxo amarelo vermelho

laranja verde preto

azul vermelho roxo

verde azul laranja

LÓGICA?

Tudo tem uma probabilidade de 50%. Acontece ou não.

Há três grupos de pessoas no mundo, as que conseguem contar e as que não conseguem.

Entre professores:

Oh, reparei que dás testes iguais todos os anos...

Não faz mal! Eu mudo sempre as respostas.

**ESCREVE UM DIÁLOGO. DÁ-LHE UM TÍTULO COM O NOME DO ANIMAL E UM ADJETIVO
(CARATERÍSTICA)**

SESSÃO NOVE

1.º exercício – leitura de frases

O João leu as anedotas com enorme atenção e, apesar de ter lido todas as palavras corretamente, após uma segunda leitura compreendeu o sentido das piadas.

2.º exercício – a minha personagem

Foi solicitado ao João para preencher o boletim de identidade de uma personagem.

Nome: garfiel
Idade: 9
Onde vive: nossa cassa
Com quem vive: com o cão
O melhor amigo: cão
Cor preferida: lareisa
Comida preferida: pescoitos
Bebida preferida: agua
Os seus medos: Fontes mais e ratos
O que mais gosta: bola de lá

Omissão:	garfiel	em vez de	Garfield
	lareisa	em vez de	laranja
Ortográfico:	garfiel	em vez de	Garfield
	agua	em vez de	água
	lá	em vez de	lã
Adição:	cassa	em vez de	casa

Substituição:	lareisa	em vez de	laranja
	pescoitos	em vez de	biscoitos
	bola	em vez de	bolo

3.º exercício – a primeira aventura da personagem

Foi solicitado ao João para escrever um pequeno texto do diário da sua personagem a fazer o que mais gosta.

Emcomter a mina afomada e pos o meu ossimo ou lere 4 livros e eu adormese

Encontrei a minha almofada e pus o meu ursinho a ler 4 livros e eu adormeci.

O João escreveu 16 (dezassex) palavras com imensos erros. Muito sucinto e direto, respondeu na sua totalidade ao pretendido com um bom sentido de humor.

Substituição:	Emcomter	em vez de	Encontrei
	pos	em vez de	pus
	ossimo	em vez de	ursinho
	adormese	em vez de	adormeci
Inversão:	Emcomter	em vez de	Encontrei
Omissão:	mina	em vez de	minha
	afomada	em vez de	almofada
	ossimo	em vez de	ursinho
Adição:	lere	em vez de	ler
Ortográfico:	garfiel	em vez de	Garfield

FICHA DE TRABALHO DA SESSÃO N.º 09

LÓGICA?

Um homem com um relógio sabe a hora certa. Um homem com dois relógios só sabe a média.

Está provado que fazer aniversário é saudável. Estatísticas mostram que pessoas que fazem mais aniversários vivem mais.

Antigamente eu não sabia nada de matemática, mas depois mudei radicalmente: trezentos e sessenta graus!

CONSTRUÇÃO DE UMA PERSONAGEM

Vais criar uma personagem (animal) que todos os dias irá viver muitas aventuras, agora já só falta:

Nome: _____.

Idade: _____.

Onde vive: _____.

Com quem vive: _____.

O melhor amigo: _____.

Cor preferida: _____.

Comida preferida: _____.

Bebida preferida: _____.

Os seus medos _____.

O que mais gosta: _____.

HOJE...

Escreve uma página do diário da tua personagem a fazer o que mais gosta.

SESSÃO DEZ

1.º exercício – leitura de uma frase

O João leu a frase com enorme atenção e, apesar das ter lido, em voz alta, quase todas as palavras corretamente, corrigindo ao longo da sua leitura as que lhe soavam mal ou que não compreendia, compreendendo o sentido da frase após uma segunda leitura

2.º exercício – construção de uma lista de compras

Pedimos ao João para elaborar uma lista de compras com, pelo menos, dez artigos.

A MINHA LISTA DE COMPRAS

salata (salada)

peixe

patatas (batatas)

cebotr (cebola)

figos

ananas (ananás)

forta (fruta)

massa

e um carro

O João não conseguiu completar a tarefa, tendo escrito nove artigos, e por não ter planificado a sua atividade apresentou uma lista muito variada e com muitos erros ortográficos.

Substituição:	salata	em vez de	salada
	patatas	em vez de	batatas

Ortográfico:	ananas	em vez de	ananás
Inversão:	forta	em vez de	fruta

3.º exercício – a segunda aventura da personagem

Foi solicitado ao João para escrever um pequeno texto do diário da sua personagem a descrever um dia normal da sua vida.

HOJE FOI O DIA ... de dormire

Oje foi o dormir da serams e ganto agorde repara que tava tnome poselga. Apor mei os olhos e do a comer pesa e o meu cão pate a porte e asodaoa aromar e ega o dode e fou todos de gastgo limpar a cosima.

Hoje fui dormir na desarrumação e quando acordei reparei que estava numa pocilga. Abro os meus olhos e estou a comer pizza e o meu cão bate à porta e ajuda-me a arrumar e o dono vão todos de castigo limpar a cozinha.

O João escreveu um texto com 45 palavras com muitos erros, omissão e inserção de palavras na frase que tomam o texto difícil de compreender.

Omissão:	Oje	em vez de	Hoje
	ganto	em vez de	quando
	agorde	em vez de	acordei
	tava	em vez de	estava
	mei	em vez de	meus
	do	em vez de	estou
	ega	em vez de	arrumar
	dode	em vez de	dono
	gastgo	em vez de	castigo
	cosima	em vez de	cozinha

Separação:	da serams	em vez de	desarrumação
Substituição:	repara	em vez de	reparei
	poselga	em vez de	pocilga
	Apor	em vez de	Abro
	pesa	em vez de	pizza
	pate	em vez de	bate
	porte	em vez de	porta
	dode	em vez de	dono
	fou	em vez de	vão
	gastgo	em vez de	castigo
	cosima	em vez de	cozinha
Adição:	dormire	em vez de	dormir
	tnome	em vez de	numa
	dode	em vez de	dono
Inversão:	Apor	em vez de	Abro
Ortográfico:	a	em vez de	à
Ligação:	asodaoa	em vez de	ajuda-me

FICHA DE TRABALHO DA SESSÃO N.º 10

LÓGICA?

Se um pedaço de queijo suíço tem muitos buracos, logo quanto mais queijo, mais buracos. Se cada buraco ocupa o lugar do queijo, logo quanto mais buracos, menos queijo. Se quanto mais queijo, mais buracos e quanto mais buracos, menos queijo, logo, quanto mais queijo, menos queijo!

A MINHA LISTA DE COMPRAS

HOJE FOI O DIA ...

Escreve uma página do diário da tua personagem utilizando uma ou algumas das palavras que encontraste anteriormente.

SESSÃO ONZE

1.º exercício – leitura de curiosidades do mundo animal

O João leu as frases a respeito do mundo animal com interesse e relativa facilidade. Não apresentou problemas na interpretação da informação contida nas frases.

2.º exercício – construção de uma lista de coisas vermelhas

Pedimos ao João para elaborar uma lista de coisas vermelhas sem especificar o número de objetos.

A MINHA LISTA DE COISAS VERMELHAS

camisola

bombeiro

fogo

sofá

vela

candeiro (candeeiro)

argolos (argolas)

tapete

O João realizou a tarefa, tendo encontrado oito objetos que possam aparecer a vermelho. Desta vez apresentou dois erros do tipo mais frequente, omissão e substituição.

Omissão: candeiro em vez de candeeiro

Substituição: argolos em vez de argolas

3.º exercício – a terceira aventura da personagem

Foi solicitado ao João para escrever um pequeno texto do diário da sua personagem a descrever um dia normal da sua vida com algum dos seus familiares.

HOJE FOI O DIA ... DE DIVERSÃO

Oje quando agordei foi ou galenderio e reparei que era o dia de iri ou porque e vavei o meu segueite mao.

E fou com o primo bombeiro. Ele era muito melato e ele so me tava a jatiar.

Eu disse a avó:

- E se to farto cara ire para casa ja. Tapem tabem pemol.

- Mas não cara ire o pe do primo termeui fois a resto.

Eu foi a farte e pregome uma partida comeso os pontapes.

Hoje quando acordei fui ao calendário e reparei que era dia de ir ao parque e levei o meu *skate* novo.

Eu fui com o primo. Ele era muito malandro e ele só me estava a chatear.

Eu disse à avó:

- Eu já estou farto quero ir para casa já. Está bem. Vamos lá.

- Mas não quero ir ao pé do primo. Esta bem. Vais à frente.

Eu fui à frente e (o primo) pregou-me uma partida e começou aos pontapés.

Quando chegamos a casa o primo ficou de castigo no sofá e eu fui ao parque.

O João escreveu um texto com 86 (oitenta e seis) palavras. Apesar de ter completado a tarefa com alguma facilidade apresenta um texto com imensos erros e falta de palavras.

Omissão:

Oje

em vez de

Hoje

	E	em vez de	Eu
	melato	em vez de	malandro
	tava	em vez de	estava
	o	em vez de	ao
	resto	em vez de	frente
	comeso	em vez de	começou
	os	em vez de	aos
Substituição:	agordei	em vez de	acordei
	galenderio	em vez de	calendário
	ou	em vez de	ao
	porque	em vez de	parque
	vavei	em vez de	leveí
	segueite	em vez de	skate
	fou	em vez de	vou
	melato	em vez de	malandro
	jatiar	em vez de	chatear
	fois	em vez de	vais
	resto	em vez de	frente
	foi	em vez de	fui
	comeso	em vez de	começou
Adição:	iri	em vez de	ir
	ire	em vez de	ir

Confusão:	mao	em vez de	novo
	se	em vez de	já
	cara	em vez de	quero
	tabem pemol	em vez de	Vamos lá
	fois	em vez de	vais
Ortográfico:	so	em vez de	só
	fou	em vez de	vou
	ja	em vez de	já
	pe	em vez de	pé
	a	em vez de	à
	pontapes	em vez de	pontapés
Ligação:	Tapem	em vez de	Está bem
	termeui	em vez de	Está bem
	pregome	em vez de	pregou-me
Inversão:	farte	em vez de	frente

FICHA DE TRABALHO DA SESSÃO N.º 11

SABIAS QUE ...

CURIOSIDADES DO MUNDO ANIMAL

- Um pequeno morcego castanho consegue apanhar cerca de 600 mosquitos em uma hora.
- A maioria dos pássaros constrói ninhos novos todos os anos. A águia careca constrói apenas um ninho, o qual vai ampliando todos os anos. Alguns ninhos pesam quase uma tonelada.
- O recorde de tempo de voo de uma galinha é de 13 segundos.
- A formiga levanta 50 vezes o seu peso, e puxa 30 vezes o seu próprio peso.
- A pulga salta 350 vezes a sua altura, o que equivale a uma pessoa dar um pulo de uma altura igual à largura de um campo de futebol.
- As moscas domésticas vivem apenas 2 semanas.
- Há mais de 2400 espécies de pulgas conhecidas.
- Uma asa de mosquito move-se 1000 vezes por segundo.

A MINHA LISTA DE COISAS VERMELHAS

HOJE FOI O DIA ...

Escreve uma página do diário da tua personagem utilizando uma ou algumas das palavras que encontraste anteriormente, relatando um dia da sua vida com algum dos seus familiares.

SESSÃO DOZE

1.º exercício – leitura de curiosidades do mundo animal

O João leu as frases a respeito do mundo animal com interesse e relativa facilidade. Não apresentou problemas na interpretação da informação contida nas frases.

2.º exercício – construção de uma lista de coisas amarelas

Pedimos ao João para elaborar uma lista de coisas amarelas sem especificar o número de objetos.

A MINHA LISTA DE COISAS AMARELAS
Cameca (caneca)
Livro
Puf
Casa
Sofá
Porta
Quandoro (quadro)
sol

O João realizou a tarefa, tendo encontrado oito objetos que possam aparecer a amarelo. Apresentou novamente três erros dos tipos mais frequentes, substituição, inversão e omissão.

Substituição:	cameca	em vez de	caneca
Inversão:	quandoro	em vez de	quadro
Adição:	quandoro	em vez de	quadro

3.º exercício – a quarta aventura da personagem

Foi solicitado ao João para escrever um pequeno texto do diário da sua personagem a descrever um dia normal da sua vida com o seu animal de estimação.

O MEU CÃO

O meu cão e sego do olho escerdo e tamo um outro em minha casa.

Um chamase Messi e o otor e max. Eu gosto dele porque são queridos. Eles princam, jogue a bola, fazem corida, saltaa parao colo e corem a ter do cada.

Oje a minha avó viu dare banho ou max e eu fo princar com o messi.

O meu cão é cego do olho esquerdo e tenho um outro em minha casa.

Um chama-se Messi e o outro é Max. Eu gosto deles porque são queridos. Eles brincam, jogam à bola, fazem corridas, saltam para o colo e correm à volta da casa.

Hoje a minha avó vem dar um banho ao Max e eu vou brincar com o Messi.

O João desta vez foi mais contido e escreveu um texto com 64 (sessenta e quatro) palavras. Teve mais cuidado com a estrutura do seu texto e na escolha de palavras. Continua, no entanto, a apresentar imensos erros.

Substituição:	sego	em vez de	cego
	escerdo	em vez de	esquerdo
	tamo	em vez de	tenho
	princam	em vez de	brincam
	saltaa	em vez de	saltam
	cada	em vez de	casa
	ou	em vez de	ao

	fo	em vez de	vou
	princar	em vez de	brincar
Ligação:	chamase	em vez de	chama-se
	parao	em vez de	para o
Inversão:	otor	em vez de	outro
Ortográfico:	max	em vez de	Max
	e	em vez de	é
	a	em vez de	à
	max	em vez de	Max
	messi	em vez de	Messi
Omissão:	dele	em vez de	deles
	jogue	em vez de	jogam
	corida	em vez de	corridas
	corem	em vez de	correm
	fo	em vez de	vou
Confusão:	ter do	em vez de	volta
	viu	em vez de	vem
Separação:	ter do	em vez de	volta
Adição:	dare	em vez de	dar

FICHA DE TRABALHO DA SESSÃO N.º 12

SABIAS QUE ...

CURIOSIDADES DO MUNDO ANIMAL

- 24 Horas é a esperança média de vida de uma libelinha.
- 3 Segundos é o tempo que dura a memória de um peixinho dourado de aquário. 41 Anos é a idade do peixinho de aquário que viveu mais tempo. O seu nome era Fred.
- O peso de um elefante recém-nascido é de 100 Kg.
- Os touros correm mais depressa ladeira acima que ladeira abaixo.
- O "quack" de um pato não faz eco, e ainda ninguém sabe explicar porquê.
- Os cangurus não conseguem andar para trás.
- Os gatos têm cerca de 100 sons vocais enquanto que os cães só têm 10.
- É possível mandar uma vaca subir escadas, mas descer é impossível.
- Os elefantes não conseguem saltar. Qualquer outro mamífero consegue.
- O olho de uma avestruz é maior do que o seu cérebro.

A MINHA LISTA DE COISAS AMARELAS

HOJE FOI O DIA ...

Escreve uma página do diário da tua personagem utilizando uma ou algumas das palavras que encontraste anteriormente, relatando um dia da sua vida com o seu animal de estimação.

SESSÃO TREZE

1.º exercício – leitura de curiosidades do mundo animal

O João leu as frases a respeito do mundo animal com interesse e relativa facilidade. Não apresentou problemas na interpretação da informação contida nas frases.

2.º exercício – a quinta aventura da personagem

Foi solicitado ao João para escrever um pequeno texto do diário da sua personagem a descrever um dia normal da sua vida em que relata um sonho.

HOJE FOI O DIA ... DE SONHO

O Garfield já tinha brincado muito no quarto e acabou por adormecer. A cama toda desarrumada enquanto acordava pensava que estava num sonho no paraiso com o quarto todo limpo, arrumado e cheio de comida.

Ele com muita fome vai ao armário da comida e come um hambúrguer com pão de uma fatia e parte os restos todos.

Afinal era uma bola de bowling. Ele acordou aos gritos e a dona ouviu o grito do gato.

O João desta vez foi mais cuidadoso e escreveu um texto com 83 (oitenta e três) palavras. Teve mais cuidado com a estrutura do seu texto e na escolha de palavras tentando usar palavras que já tinha visualizado anteriormente. Teve especialmente cuidado nas palavras que apresentam o tipo de erros que normalmente realiza.

Substituição:	tinga	em vez de	tinha
	quarto	em vez de	quarto
	acabou	em vez de	acabou
	adormecer	em vez de	adormecer
	quando	em vez de	quando

	agordou	em vez de	acordou
	nom	em vez de	num
	destes	em vez de	dentes
Adição:	adormesere	em vez de	adormecer
	desariomada	em vez de	desarrumada
	canendo	em vez de	quando
	bowlinge	em vez de	<i>bowling</i>
Omissão:	desariomada	em vez de	desarrumada
	pariso	em vez de	paraíso
	haburger	em vez de	hamburger
	oviu	em vez de	ouviu
Ortográfico:	pariso	em vez de	paraíso
	armario	em vez de	armário

FICHA DE TRABALHO DA SESSÃO N.º 13

SABIAS QUE ...

CURIOSIDADES DO MUNDO ANIMAL

- O tubarão é o único peixe que pode piscar os dois olhos.
- A lula gigante tem os maiores olhos do mundo.
- O crocodilo não pode pôr a língua para fora.
- As borboletas sentem o gosto com os pés e não com a língua.
- Quando as cobras nascem com duas cabeças, as cabeças lutam entre si por comida.

- As ovelhas não bebem água corrente.
- Os koalas não bebem água, eles absorvem os líquidos das folhas de eucalipto.
- Uma girafa pode limpar as suas orelhas com a língua.
- As formigas espreguiçam-se pela manhã quando acordam.
- Os golfinhos dormem com um olho aberto.
- As girafas não têm cordas vocais.
- Os morcegos viram sempre para a esquerda quando saem da caverna.
- Os camarões têm o coração na cabeça.

HOJE FOI O DIA ...

Escreve uma página do diário da tua personagem utilizando uma ou algumas das palavras que encontraste anteriormente, contando um sonho.

SESSÃO CATORZE

1.º exercício – leitura de curiosidades da fauna marinha

O João leu as frases a respeito da fauna marinha com interesse e relativa facilidade. Não apresentou problemas na interpretação da informação contida nas frases.

2.º exercício – a sexta aventura da personagem

Foi solicitado ao João para escrever um pequeno texto do diário da sua personagem a descrever um dia normal da sua vida em que se divertiu.

O dia começou no ano 903.

Muitas crianças jogaram jogos e inventaram jogos. Soltaram os simpáticos animais e os animais começaram a encontrar-se uns com os outros.

O mundo começou a crescer e nasceram muitos animais e crianças e o mundo ficou maior.

Começou a crescer o mundo e as crianças crescerem também. Começaram a ter filhos também.

Neste ponto em que estamos, 2013 há cada vez menos crianças e muitos idosos. Fim

Devido ao resultado apresentado nas sessões anteriores, o João foi novamente mais cuidadoso e escreveu um texto com 73 (setenta e três) palavras. Teve mais cuidado com a estrutura do seu texto e na escolha de palavras tentando usar palavras que já tinha visualizado anteriormente. Teve especialmente cuidado nas palavras que apresentam o tipo de erros que normalmente realiza.

Confusão:	começou	em vez de	começou
Ortográfico:	simpáticos	em vez de	simpáticos
Omissão:	crescer	em vez de	crescer

	maseram	em vez de	nasceram
	crinças	em vez de	crianças
	crscer	em vez de	crescer
Substituição:	maseram	em vez de	nasceram
	jicou	em vez de	ficou
	crescerem	em vez de	cresceram

FICHA DE TRABALHO DA SESSÃO N.º 14

SABIAS QUE ...

FAUNA MARINHA

- Todos os peixes têm barbatanas para nadar e guelras para respirar debaixo da água. A baleia, contudo, tem de voltar regularmente à tona de água para respirar;
- os peixes também têm armadura: a maioria tem o corpo coberto de escamas sobrepostas como se fossem telhas; outros têm uma pele ultrarresistente;
- os peixes são escorregadios para deslizarem suavemente na água;
- os peixes têm audição, olfato e paladar. Têm papilas gustativas na boca, nas barbatanas e na pele;
- os predadores alimentam-se de peixes de grande porte. Os peixes graúdos alimentam-se de peixes miúdos. Os peixes miúdos alimentam-se de crustáceos. Os crustáceos alimentam-se de animais microscópicos ou de plantas minúsculas.

O DIA ...

Escreve uma página do diário da tua personagem utilizando uma ou algumas das palavras que encontraste anteriormente, relatando um dia em que se divertia à brava.

SESSÃO QUINZE

1.º exercício – leitura de curiosidades da fauna marinha

O João leu as frases a respeito da fauna marinha com interesse e relativa facilidade. Não apresentou problemas na interpretação da informação contida nas frases.

2.º exercício – a quarta aventura da personagem

Foi solicitado ao João para escrever um pequeno texto do diário da sua personagem a descrever uma manhã normal na sua vida.

HOJE ... tenho fome

Temho muita fome. Hoje de manhã ou de manhazinha. Acordei. Mas cedo do que nos outros dias. Acorde: sem fome.

Fui ver televisão para a sala dez minutos depois acordou o meu irmão que vinha passar férias. Ele acordou a mãe e ela foi fazer o pegano acrojo. Eu queria um monte de gecans com 32 andares mais ou menos o tamanho do meu irmã. Quando ele viu as 32 panquecas, Ele comeu-as todas de uma so nez e eu fiquei sem tomar o pequeno almoso.

HOJE ... tenho fome

Tenho muita fome. Hoje de manhã ou de manhazinha, acordei mais cedo do que nos outros dias. Acordei sem fome.

Fui ver televisão para a sala. Dez minutos depois acordou o meu irmão que vinha passar férias. Ele acordou a mãe e ela foi fazer o pequeno-almoço. Eu queria um monte de panquecas com 32 andares, mais ou menos o amanho do meu irmão. Quando ele viu as 32 panquecas, ele comeu-as todas de uma só vez e eu fiquei sem tomar o pequeno-almoço.

Devido ao resultado apresentado nas sessões anteriores, o João foi novamente mais contido e escreveu um texto com 87 (oitenta e sete) palavras. Teve mais cuidado com a estrutura do seu texto, no uso de pontuação mais variada e na escolha de palavras

tentando usar palavras que já tinha visualizado anteriormente. Teve especialmente cuidado nas palavras que apresentam o tipo de erros que normalmente realiza, substituição, inversão e omissão.

Substituição:	Temho	em vez de	Tenho
	irmãi	em vez de	irmão
	nez	em vez de	vez
	pequno almoso	em vez de	pequeno almoço
Omissão:	Acorde	em vez de	Acordei
	pequno almoso	em vez de	pequeno almoço
Confusão:	pegano acrojo	em vez de	pequeno almoço
Ligação:	pegano acrojo	em vez de	pequeno almoço
	pequno almoso	em vez de	pequeno almoço
Ortográfico:	so	em vez de	só

FICHA DE TRABALHO DA SESSÃO N.º 15

SABIAS QUE ...

FAUNA MARINHA

- A lagosta em crescimento muda várias vezes de carapaça.
- As medusas são compostas por mais de 95% de água. Não têm cérebro, ossos, coração ou olhos. Os seus tentáculos urticantes funcionam como linhas de pesca para apanhar as presas.
- As anémonas-do-mar têm tentáculos venenosos.
- Os tubarões habitam os oceanos desde a pré-história. Têm corpos musculosos, boa audição e um olfato apurado para encontrar alimento.

- As baleias são os maiores animais do oceano. Tal como todos os mamíferos, respiram ar.

HOJE ...

Escreve uma página do diário da tua personagem utilizando uma ou algumas das palavras que encontraste anteriormente, relatando um dia da sua vida à hora da refeição.
